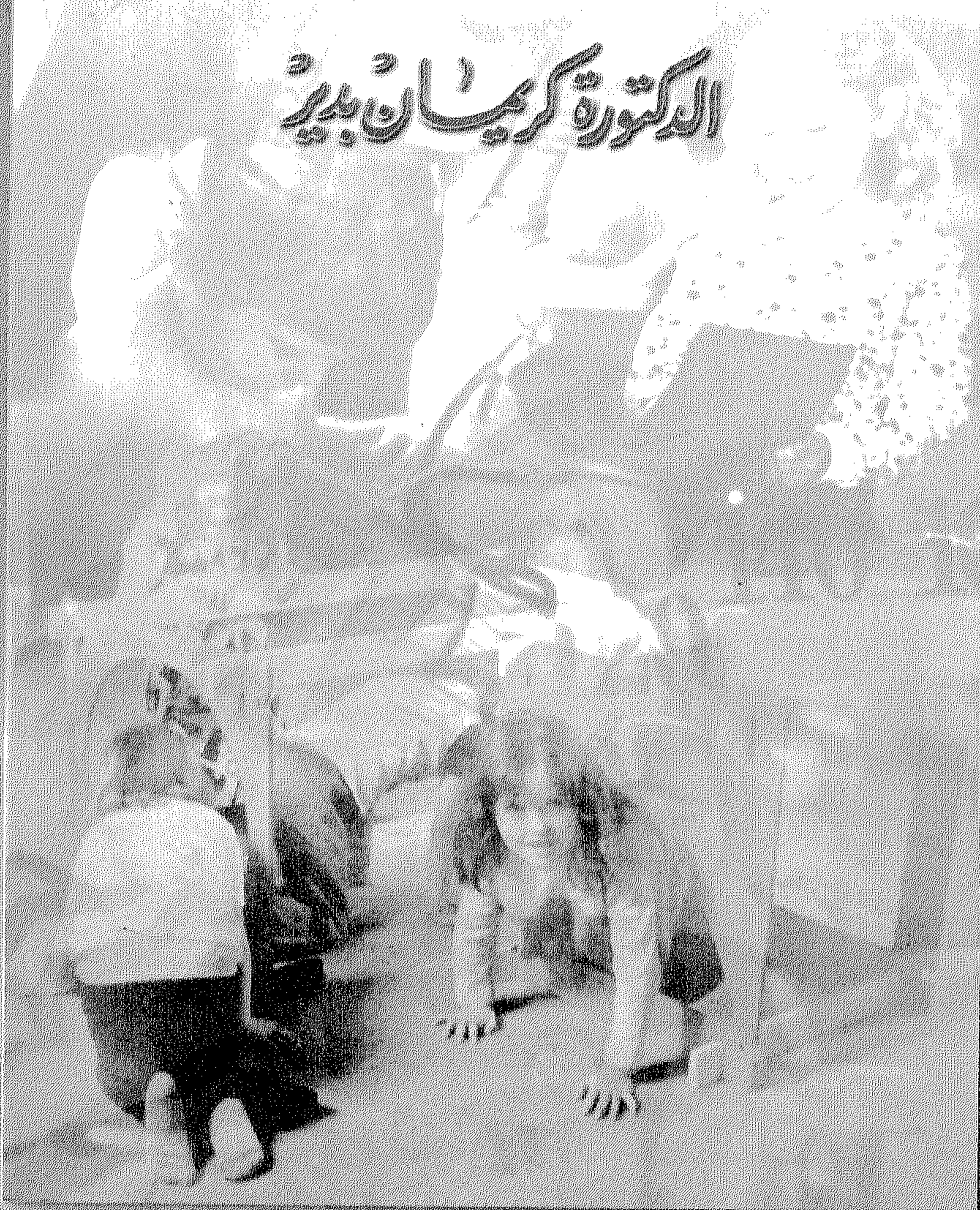


الرعاية المتكاملة للأطفال

الأنشطة الحركية • الأنشطة المعرفية • الأنشطة الفنية

الدكتورة كريمه سان بيدري



منحة 2005

SIDA

السويد

الرعاية المتكاملة للأطفال

الأنشطة الحركية - الأنشطة المعرفية - الأنشطة الفنية

الدكتورة كريمان بدير

الأستاذ بكلية البنات - قسم تربية الطفل
جامعة عين شمس

الطبعة الأولى

١٤٢٤هـ / ٢٠٠٤م

علاء الكتب

عالم الكتب

نشر . توزيع . طباعة

❖ الإدارة :

16 شارع جواد حسنى - القاهرة

تليفون : 3924626

فاكس : 002023939027

❖ المكتبة :

38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون : 3926401 - 3959534

ص . ب 66 محمد فريد

الرمز البريدى : 11518

❖ الطبعة الأولى

1424 هـ -- 2004 م

❖ رقم الإيداع 15857 / 2003

❖ الترقيم الدولى I.S.B.N

977 - 232 - 371 - 0

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

❖ البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

آثرت أن أضع نتاج خبرتي وأبحاثي في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة، والتي تجاوزت خمس وعشرين عاماً بين دفتي هذا الكتاب، إيماناً بحق الطفل في الرعاية، الذي كفلته الدولة ضمن وثيقة حقوق الطفل.

والأطفال هم شباب الغد وأمل المستقبل، وتشكل استقامة رعايتهم وتكاملها قوة بنيان الأمة وصلاحها، ومن خلال الرعاية المتكاملة للأطفال نستطيع أن نساعدهم على الشعور بقيمتهم في الحياة، وبهذا القدر يتمكنون من التفاعل بإيجابية فيها، وبقدر إمكاناتهم يصبحون مؤهلين للنجاح والإنتاج.

وهذا الكتاب يهتم بتقديم أسس الرعاية المتكاملة للأطفال في الروضة في الجوانب المختلفة الجسمية الحركية والعقلية المعرفية والاجتماعية الانفعالية، وكيف يمكن تحقيق هذه الرعاية المتكاملة برياض الأطفال، وما معينات المعلمة على تحقيق ذلك، إضافة للمؤشرات الدالة على سلامة الرعاية وكيفية قياس الدلالة في الجوانب المختلفة.

وتتميز عرض الموضوعات بعرض المفاهيم والتعريفات، وتم تدعيمها بالبحوث والدراسات والبرامج والأنشطة لتحقيق الرؤية المتكاملة للرعاية.

وبالانتهاء من هذا الجهد بفضل الله، آمل أن تجد فيه الطالبات في مجال الطفولة النفع والإفادة، وأن يكون عوناً للباحثين والدارسين في مجال رياض الأطفال، وأن يجد فيه الآباء والمربون المرجع الأمين لرعاية أبنائهم،

وأن يمثل هذا العمل بادرة حافزة على إضافة الجهود العلمية في هذا المجال.

وعلى الله قصد السبيل،

المؤلفة

الفصل الأول

الرعاية المتكاملة لطفل الروضة
مفهومها وأهميتها

الفصل الأول

الرعاية المتكاملة لطفل الروضة

تمهيد

إن الرعاية المتكاملة يقصد بها تقديم المستوى المناسب من الاهتمام، من خلال الخبرات المتكاملة التي تقدم للأطفال لتنمية الجوانب الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية الوجدانية؛ لمساعدة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة على التقدم في النمو السوي؛ وذلك يمكن تحقيقه عن طريق تهيئة البيئة المادية والطبيعية والاجتماعية لمساعدة الأطفال على النمو المتكامل، ونحن نعلم أن هناك فترات معينة أثناء النمو يكون الطفل فيها أكثر حساسية للتأثر بخبرات معينة، بحيث أنه إذا قدمت تلك الخبرة في هذه الفترة يكون تأثيرها أكثر حسمًا على تحديد مسار النمو، في كل جانب من الجوانب النفسية الاجتماعية والجسمية والعقلية والانفعالية.

أهمية الرعاية المتكاملة:

أولاً في مجال الصحة النفسية:

يساعد تقديم الرعاية المناسبة في الوقت المحدد لذلك على الوقاية من الخبرات الصادمة التي تحدث في تلك الأوقات، وبذلك نحقق هدفاً وقائياً لصعوبة تعديل السلوك بعد حدوث المشكلة.

ثانياً في مجال علم النفس التربوي:

يساعد تقديم الرعاية في الوقت المناسب على سرعة التعلم والاحتفاظ، وعندئذ يتحقق التعلم بمجهود أقل، وهذا بدوره يساعد على تشكيل شخصية الأفراد بانطباعات ليس من السهل محوها، وذلك يسهم في تحديد نوع الخبرة للتأثير الفعال ذاته على النمو العقلي المعرفي في الوقت ذاته.

تأثير نقص الرعاية على نمو الأطفال:

١- أشارت الدراسات إلى أن القصور في تقديم الخدمة للطفل والخبرات

المرتبطة، بالحرمان الحسى المبكر من الصعب تعويضها. ففي الحالات الطبيعية نجد أن العينين ترسل رسائل إلى القشرة الدماغية عند الاستثارة البصرية، وعند حدوث تشويه، أو إذا كانت المشيرات المعروضة أمام المجال البصرى لا تحفزها على الاتصال العقلى أو التفاعل .. فإن ذلك لا يثيرها، ولا يساعد على تطوير هذه الحاسة، وما يرتبط بها من نمو عقلى معرفى. كما أن عدم وجود رسائل بصرية يعنى أن قنوات الاتصال المرتبطة بهذه الحاسة لا تقوم بوظيفتها، وبعد فترة تبدأ المراكز المخية فى تجاهل هذا المسار.

وعند محاولة التدريب على الحاسة بعد فترة الفقد أو عدم التوظيف، يكون من الصعب استعادة كفاءة هذه المراكز، فعلى سبيل المثال إذا اضطرت الأسرة إلى وضع غطاء على عيني الطفل إثر عملية جراحية لفترة معينة. وبعد هذه الفترة أعيد فتح العينين المغلقتين.. فإن المجال البصرى، والعين تحاول إرسال رسائل بصرية، ولكنها تقابل إعاقة فى تحويل هذه الرسائل إلى رموز ذهنية، وعندئذ تفقد هذه الحاسة عملها.

٢ - تؤثر الخبرات الصادمة لفقد الأم أو لسفرها أو لظروف ابتعادها عن الرضيع فى الطفولة المبكرة على النمو الانفعالى للطفل، وقد أشارت الدراسات إلى أن خبرة الانفصال تكون شديدة التأثير على الطفل فى النصف الثانى من السنة الأولى؛ لأن الطفل فى هذه الفترة يكون قد ارتبط بوالدته، وأصبح مدركاً للعلاقة الوطيدة بينه وبينها، ولكن لا يمكنه إدراك أن هذا الانفصال سيكون مؤقتاً، وهذا يتسبب فى مشكلات نفسية للطفل فى مراحل لاحقة. لذلك يجب عند الظروف الاضطرارية لابتعاد الأم عن رضيعها، محاولة تجنب هذه الفترات الحساسة على النمو الانفعالى؛ فقد لوحظ على بعض الحالات من الأطفال: فقد الحيوية - رفض الطعام - التعبير الحزين على الوجه نتيجة لابتعاد الأم عنهم.

٣ - يؤدى نقص الخبرات فى المجال الاجتماعى إلى عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية سوية، وهؤلاء الأطفال يجدهم إما يببالغون فى الجوع العاطفى أو يخشون من الآخرين، فيميلون إلى العزلة مع ميل للعدوان وانخفاض الشعور بالذنب.

٤ - أما حالات الحرمان الثقافي نتيجة نقص الخبرات، فإنها تؤدي إلى التأخر التعليمي أى نقص القدرة على التعليم، وهذه الحالات يمكن تعويضها ببرامج لتنمية القدرة على التعلم بإعطاء فرص تعليمية، عن طريق الرحلات والقصص والأفلام واللعب، وهذه البرامج تفيد إذا أعطيت في الفترات المبكرة من العمر؛ حتى تحقق الكفاءة والوصول إلى مستويات متكافئة.

مفهوم الرعاية المتكاملة في مرحلة الطفولة المبكرة:

إن السنوات الأولى من عمر الطفل تعتبر فترة بالغة الأهمية في النمو، ففي هذه الفترة يحقق الطفل تقدماً - من الناحيتين الجسمية والعقلية - أكثر منه في أى فترة مماثلة لها في الطول من فترات عمره. وهذا التقدم على كل حال، شديد الصلة بالبيئة، والتي تعتبر الآن ذات أثر واضح على مستوى وسرعة نمو الطفل.

إن البيئة التعليمية المثالية في هذه السنوات تمنح الطفل فرصاً لتنمية قدراته الانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية - والمتطلبات الأساسية اللازمة، عندما نريد أن يستجيب الطفل إلى هذه الفرص التربوية - هي العناية الجسمية الكافية والأمان العاطفي. إنه بافتقاده واحدة من هاتين، سوف تصير استجابته للأوضاع الاجتماعية والإثارة العقلية إلى درجة متأثرة إلى العكس. إن جوانب نمو الطفل بمختلف أنواعها تعتمد بعضها على البعض الآخر؛ مما يتطلب أن ننظر إلى هذه الجوانب بالأهمية نفسها وبمنظرة تكاملية.

وتركز النظريات الحديثة في نمو الطفل على أهمية تجارب الطفل المبكرة لتحديد مدى تطوره العقلي والمعرفي المستقبلي؛ حيث ينشأ الطفل في سنوات عمره الأولى متنبهاً للأشياء، التي تصطدم بحواسه فيتعلم كيف يفرق بين انتباه الطفل بالحدث إليه أو بضمه ومعانقته واللعب معه، وتركه ينظر إلى الأشياء ويلمسها.. كل ذلك مهم، فالأطفال الذين يربون في محيط مؤسسة خاصة، ويفتقدون مثل هذه الإثارة لوحظ فيهم التأخر وعدم المبالاة، وإذا أصبح الطفل أكثر تحكماً في جسمه.. فإنه يقوم باكتشاف طعم وشكل وملمس ما حوله، ويحاول تصنيف خبراته وتجاربه في

النظر والشم واللمس والذوق والصوت، كلما تعرض للأشياء مرة ثانية وجربها مرة بعد مرة.

إن اللعب هو الوسيلة الرئيسية لفهم عالمه: ومن خلال لعبه يبدأ في اكتشاف صفات ومعالم بيئته. ولكي يتمكن من ذلك.. فإنه يحتاج لأن تفتح له باباً لمختلف المواد وهذه ليس بالضروري أن تكون غالية أو معقدة؛ فالأشياء العادية في المنزل يمكن أن تمنح الطفل فرصاً لاكتشاف خامات عديدة واكتشاف شكلها ولونها وصوتها والاستمتاع بكل ذلك. إن حب التطلع الفطري عند الطفل يكون القاعدة الأساسية في تعلمه، ولكن دون المادة المناسبة في البيئة لكي يتدرب، لا يمكنه أن يتطور ويتقدم في النمو.

وعندما يكبر الطفل تعتمد عملية التعلم أكثر وأكثر على تفاعله مع بيئته، وذلك ليجمع تجاربه في حواسه المختلفة في تجربة واحدة، تمكنه من تعرف صفات الأشياء في عالم ذي ثلاثة أبعاد. وإذا توافرت هذه الأشياء والمواد، فإن رغبة الطفل لفهم عالمه تتمثل في عدة طرق في لعبه، كالبناء، مثلاً، مستخدماً الصناديق أو العلب والمكعبات أو الحفر في الأرض والبناء بالتراب والطين والرمل أو المعجون أو بتلوين الأشياء وتركيب بعضها في بعض. إن كثيراً من الأطفال يكتسبون المقدرة على تمثيل شيء بشيء آخر في السنتين الأوليين أو الثلاث سنوات الأولى، وعندما يبدأ الصغير باستعمال الرموز.. فإنه يبدأ في تقدم سريع نحو اكتساب اللغة.

وهنا يمكن أن نطرح السؤال التالي: إلى أي حد تعتمد تنمية اكتساب اللغة؟

إن الطفل الذي تحدث إليه الآخرون، والذي تعود السؤال والجواب والمشاركة في رواية قصص وقواف وأغان، وشارك في عملية تبادل لغوي ثري، لاشك أن هذا الطفل يكون أفضل. ورغماً عن أنه ينتظر أن يتعلم الكثير عن تكوين المفهوم، فهناك دليل كبير على أنه ليس كل المفاهيم تنمو في الوقت نفسه وبالسعة نفسها، ولكن لوحظ أن الأطفال الذين أتيحت لهم فرص كافية للعب في بيئة غنية بالمواد، مع تدخل لغوي في الوقت المناسب، هؤلاء تنمو لديهم مفاهيم معينة بصورة أسرع.

غير أنه من المهم ألا يتعرض الأطفال لضغوط لا داعي لها مع الكبار المفرطين في

القلق عليه. إن رغبة الطفل القوية لتلقى الثناء من الكبار يمكن أن تكون عاملاً قوياً في التعلم، ولكن أحياناً تتجه محاولات الآباء التعليمية إلى أهداف خاطئة: كأن يحاولون تدريس الطفل القراءة قبل اكتسابه اللغة الضرورية والمهارات الأخرى. وكثير من الآباء غير الناضجين نجدهم في حيرة من كيفية تربية أبنائهم، لما يجدونه من كم هائل من نصائح متضاربة، تتاح لهم في شكل كتب أو مجلات أو برامج تلفزيونية.

ولا يمكن أن نغفل دور الخدمات الصحية في مساعدة صغار الأمهات في مجال العناية الجسمية من خلال المتابعة الصحية، وهذا الكتاب يحاول تقديم عناية مماثلة في تقديم معلومات متفق عليها، لإتاحتها؛ لمساعدة الآباء في تزويد صغارهم بتجارب علمية ملائمة للفترة قبل المدرسة، وكذلك يقدم العون للقائمين بالتدريس لأطفال الروضة، ذلك لأنه ربما يتمكن الآباء من إعداد معظم الفرص البيئية اللازمة لأطفالهم داخل البيوت.

ولكن الطلب المتزايد على أنماط مرتبة للتربية قبل المدرسة يؤكد أن الآباء يفضلون أن يزودوا تدريجياً بما وراء الحدود الطبيعية والاجتماعية للبيت والعائلة، خوفاً من مضار ما يعانيه الطفل في سنواته الأولى من عدم الاتصال بالآخرين من الأطفال والكبار خارج محيط عائلته الحالية وربما يجد نفسه في موقف سلبي حينما يحاول الاتصال بالآخرين.

إن هذا الطفل يمكن أن يكون خجولاً، وربما يعاني من مشكلات في التخاطب، كما يمكن أن يكون خائفاً يصعب عليه أن يضبط نفسه، فيما يتعلق بالأخذ والعطاء مع الأطفال الآخرين. وربما يصاب بحيرة لما يواجهه به من عدم الرضا، عندما يبدو عليه الاستياء وعدم الارتياح لمشاركة الكبار اهتمامهم، أو الأطفال الآخرين لعبهم.

إن الطفل في السنوات المبكرة من عمره يستفيد من اللعب في صحبة أطفال آخرين، علماً بأنه في تلك الفترة يلعب كل طفل بمفرده، ويكون مستغرقاً في اكتشافاته الخاصة به عن تلك الأشياء التي حوله. إن أول اتصال واضح ربما يلاحظ

عندما يريد طفلان نفس الشيء نفسها ووقتها يبدأ الشجار. ومهما يكن هذا مزعجاً للقائمين على أمر رعاية الطفل، إلا أن هذه مرحلة طبيعية في النمو، وهى بداية لتعلم المشاركة. إن هذين لو تركا وشأنهما لتغلب الأقوى على الأضعف، وكان له التملك فقد يكون تدخل الكبار لازماً، ولكن ينبغي ألا نقف على الدوام فى صف الأضعف. ويجب أن يكون تدخل الكبار عادلاً من خلال شرحه للموقف، يبدأ الأطفال فى تنمية تفهم السلوك المقبول. كما يمكن صرف انتباه الخاسر منهما بلعبة أخرى، ولكن الإسراف فى تزويده بلعب أخرى متطابقة قد يفوت على بقية الأطفال فرصة تعلم الدرس القيم، وهو أنهم لن يظفروا دائماً وحالاً بما يرغبون به، وأن رغبات الآخرين يجب أن تحترم.

إن الانضباط مظهر من مظاهر الحرية، والطفل الصغير عليه أن يتعلم كيف يتحكم فى انفعالاته ويضعها فى مسارها الصحيح، وإلا تعرضت لاضطراب سريع، يستدعى وجود شخص يعتبر مصدر ثقة الطفل، ويعيد الطمأنينة والأمن إلى نفس الطفل.

وسيجرب الطفل شتى أنواع العواطف: الغضب، الفشل والإحباط، وضيق الصدر بالاضافة إلى السرور والرضا والنجاح والفوز، ويحتاج لأن نساعد له ليوجهها ويسيطر عليها.

إن الأطفال عندما يكبرون، يبدأون تلقائياً فى المشاركة فى اللعب حتى يصلوا إلى مرحلة اللعب الجماعى الأكثر تعقيداً. إنهم سيتعاونون فى تشييد أبنية من اللعب أو الصناديق أو المكعبات، أو يتحدثون فى لعبة خيالية، تتضمن دمية أو سيارات أو مواد يغلفونها ويزينوها، أو يلعبون حول النماذج والمحلات التجارية أو المنازل. مثل هذه الألعاب تتطلب أكثر من طفلين وفى هذه المرحلة يبدأ الأطفال فى تكوين صداقات ويحافظون عليها فقط؛ لأجل الرغبة المشتركة، وربما امتدت لبعض الوقت.

وعلى الرغم من أن هذه التجربة يمكن اكتسابها فى محيط الأسرة.. إلا أن هناك إيجابيات واضحة، عندما يكون زملاء الطفل غير محصورين فى دائرة الأقرباء، بل

هم فى مراحل مختلفة فى النمو. فىمكنه أن يتعلم من الأطفال الأكبر سناً منه، وأن يحاكيهم، ولكن ربما انتابه شعور بالفشل والإحباط إذا كان هو دائماً أقل منهم فى قدرته الجسمية. أحياناً، قد لا ينمو الطفل الأصغر من العائلة إلى حدود إمكانياته القصوى نتيجة الشفقة أو الخوف الشديد عليه، ممن هم أكبر منه أو من أبيه الذى يدلله أكثر من اللزوم، كأنه الوحيد فى العائلة. وربما لم يكن هو الطفل الوحيد المضطر لأن يعطى فرصة ينمى فيها استقلاله عن طريق اختلاطه بالآخرين، ممن هم فى مرحلة نموه نفسها، رغماً عن أن احتياجه كذلك أكثر وضوحاً من غيره.

إن كثيراً من المنازل التى يعيش فيها الأطفال، بالإضافة إلى كونها محدودة الصلات؛ فهى كذلك تصنع حدوداً وقيوداً للتنمية الجسمية. والمثال الواضح على ذلك هو البيت المزدحم الذى يقع فى الأحياء الفقيرة من المدن حيث ضجيج الحركة وصخبها يجعل من الخطر أن يلعب طفل صغير فى الشارع. وأسرة أخرى أكثر حظاً هى تلك التى انتقلت إلى شقق جديدة، ذات طوابق متعددة، لم يؤخذ فى الاعتبار ترك مكان للعب الأطفال.

وبما أن العازل ضد الصوت والصدى بطريقة فعالة بالغ التكاليف، فىمكن أن تكون هناك ضوابط وحدود على الأطفال حين يلعبون، حسب ما تقتضيه الضرورة باعتبار الجيران فى الشقق المجاورة والسطوح. فى البيوت الموضوعة لأن تكون فيها غرفة واحدة عامة، فإن خوف الآباء على الأثاث سيحد من الأنشطة المتاحة، لأن كثيراً من الألعاب التى يفضلها الأطفال لا تقابل بترحاب أو رضى من الكبار، كما أن بعض أدوات اللعب يمكن أن تحدث تلفاً فى الأثاث وفى السجاد. وحتى فى الأماكن التى يكون فيها للطفل زملاء لعب من سنه نفسها، ويكون فيها فراغ وحرية للعب، نجد بعض الآباء يعتقدون أن الروضة تعطى مجالاً أوسع لأنشطة اللعب، وأن فائدتها ملموسة أكثر مما يستطيعون هم تقديمه، هذا بالإضافة إلى السلامة الناتجة عن المراقبة الدائمة من جانب الكبار.

وتعتقد بعض الأمهات أن بإمكانها تلبية حاجات طفلها الصغير بطريقة أفضل، إذا وجدت جزءاً من اليوم لتركز على عمل البيت وهى مطمئنة إلى أن الطفل يلعب

فى أمان. أما بالنسبة للنمط الاجتماعى التقليدى، فنجد أن الأطفال والأم يفيدون من توافر أعضاء «العائلة الكبيرة» من الأجداد والأخوال والأعمام والعمات وأبناء العمومة، والتى يجب أن ينعم الأطفال من خلالها بصلات اجتماعية أوسع، كما تتخلص الأمهات من تحمل المسئولية الكاملة طول اليوم. إن انتقال السكان الأوسع، الذى هو خاصية من خواص المجتمع الحديث، قد حطم هذا النسق، وصارت له ميول لأن ينتهى إلى فقدان الإحساس بالمجتمع التقليدى كامتداد طبيعى للعائلة.

ويلاحظ ذلك بوضوح فى مناطق بعض الإسكانات الجديدة؛ حيث يعطيك شكل المساكن، وعدم وجود أى مجتمع مؤسس الشعور بالعزلة، والتى عرفت بأنها إحدى السلبيات بالنسبة للأمهات وأطفالهن فى تنميات الشقق متعددة الطوابق.

إن التغييرات فى أساليب المعيشة والتى لها فوائد فى بعض النواحي يمكن أن تخلق بعض المشاكل الاجتماعية. ولهذا السبب - وربما بطريقة حتمية - ينظر الناس بطريقة عاطفية إلى بساطة المجتمعات الريفية الضيقة؛ حيث الأفراد معروفين لدى أصحابهم، وحيث الحياة تعطى الأمان الموروث فى بنية اجتماعية ثابتة. ومما هو جدير بالذكر أن روح الدفء والمجموعة فى شقق الأحياء الفقيرة قد بدأت تكتسب فكرة التوق نفسها الزائفة إلى الماضى: إن الهروب من المشكلات الحالية لا يمكن أن يتحقق بمجرد محاولة إعادة إنشاء نمط من الحياة، كان له فى كل الأحوال مسالبه الخطيرة.

إن قانون حقوق الطفل يدعو إلى حق الطفل فى الرعاية الجسمية والبدنية المطلوبة - وهناك، أيضاً، حاجة للاهتمام بكل من جودة الفرص التعليمية التى تعد أساساً للرعاية المتكاملة للطفل فى الروضة؛ حيث يتمكن من التفاعل الطبيعى مع الآخرين. ومن المعروف أن كل طفل لن يجد الرعاية الكافية؛ لأن ينمو فى مناخ من الحب والأمان فى بيئته الخاصة، وأنه ليس هناك حل سهل لهذه المشكلة. لكن الاهتمام المتواصل من جانب المجتمع والاعتراف بوجود المشكلة بالإضافة إلى المجهودات المبذولة لإيجاد التعويض لهؤلاء الأطفال بمختلف أطوارهم، كل ذلك سيخفف من النتائج العكسية، ولا يكفى أن نتعرف الحرمان العاطفى وعدم الأمن فى الطفولة على

أنهما مصدران مشتركان فى الجنوح فى مرحلة متأخرة؛ إذ لابد من بذل مجهودات لتعرف الأطفال الذين هم فى ظروف خطيرة.

وحتى لا نكون سبباً فى تعريض الأطفال - دون أن نشعر - لتلك الظروف الخطرة، فإن الضرورة توجب الوعى بالرعاية الطبيعية المتكاملة للطفل فى هذه السن، التى تمثل أساساً مهماً فى بناء الشخصية. وإذا كنا كتربوين نرى أن المنزل والمؤسسة التعليمية يتقاسمان معاً كفالة هذه الرعاية، لذلك فإنه من المهم أن نعرف إلى أى مدى تسهم الروضة فى تحقيق هذه الرعاية.

الرعاية المتكاملة للطفل فى الروضة؛

إن رياض الأطفال - بما تقدمه من برامج تربوية - تسهم بصورة فعالة فى تهيئة الأطفال للعمل المدرسى الأكثر تنظيماً وتعقيداً فى مرحلة التعليم الأساسى، وبذلك يمكن القضاء على كثير من المشكلات النفسية، التى غالباً ما تصاحب الأطفال عند التحاقهم بالصفوف الأولى من هذه المرحلة، والتى يجدون أنفسهم من خلالها فى وحدة وغربة عن البيئة التى اعتادوها داخل المنزل.

وقد أكدت عدة دراسات أن «ما يقع للطفل قبل دخوله المدرسة يؤثر بدرجة ملحوظة على قدراته على النمو والتقدم داخل المدرسة، فعلاقاته التى تنشأ مع الكبار والفرص المتاحة أمامهم لاكتساب الخبرات المتنوعة، وحالتهم الصحية ومدى الهدوء والأمن الذى يستشعرونه تعتبر من العوامل العديدة التى تؤثر فى قدرات الطفل». وتتضمن مرحلة ما قبل التعليم الأساسى نمطين مهمين من المؤسسات التعليمية، التى توفر للطفل خبرات ثقافية واجتماعية تتناسب وقدراته وظروفه واستعداداته، وهما:

١. دور الحضانه؛

وهى مراكز أو وحدات تربوية تقبل الأطفال ذوى الأعمار الصغيرة (١ - ٣)، الذين يحتاجون إلى نوع خاص من الرعاية والعناية، وتعتبر امتداداً للبيت، وتحاول أن تهىء للطفل جوّاً مشابهاً لجو المنزل مع زيادة حجم التسهيلات الترويحية واللعب.

٢. رياض الأطفال؛

وهى مؤسسة تعليمية تتعهد الأطفال للتهيئة لمرحلة التعليم الأساسى والخبرات التربوية المقدمة فيها أكثر تنظيماً من خبرات دور الحضانة، وتقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة.

وفى هذه الفترة من النمو يتكون لدى الأطفال اهتمام بكثير من الأمور الحيوية بالنسبة لهم بمثل اللعب المنظم، وبعض الميول نحو القراءة والكتابة والحساب. ويلعب التشجيع الذى يجده الأطفال ممن حولهم فى رياض الأطفال دوراً مهماً فى تعويدهم العمل الفردى والجمعى والنشاط التعليمى، الذى تتطلبه مرحلة التعليم الأساسى.

أهداف مرحلة رياض الأطفال

إن تقصى الأهداف المختلفة التى ترتبط بدور الحضانة ورياض الأطفال يساعد المهتمين بها - من إداريين ومتخصصين - على القيام بأدوارهم نحوها، بما يكفل النجاح لمجهوداتهم. وهناك ثلاثة محاور رئيسية، تبرز أهداف هذه المرحلة بصورة إجمالية، هى: محور النشاط، ومحور المعرفة، ومحور المشاركة. ولذلك تحرص هذه المرحلة على توفير الفرص الممكنة للعب والترفيه، وتعلم مهاراته الضرورية ومزاولة أنشطته الابتكارية، وتزويد الطفل بالمهارات الأساسية للمعرفة بالقدر، الذى يتناسب مع قدراته واهتماماته، إلى جانب تنمية اتجاهاته نحو الجماعات التى يتفاعل معها.

ويشير رناد الخطيب إلى أن أهداف هذه المرحلة تختلف باختلاف أسلوب الحياة السائدة فى المجتمع، ومع ذلك توجد مجموعة من الأهداف العامة المشتركة، التى تسعى مؤسسات رياض الأطفال إليها، وهى:

١ - رعاية النمو المتكامل فى ظروف طبيعية سوية، وهى الظروف التى تساعد الطفل على التكيف مع نفسه فى حدود إمكانات الذات، ومع بيئته التى ينتمى إليها، فى ضوء ما تحققه له من أمن وشعور بالسعادة.

والطفل السوى هو ذلك الطفل الذى يتطابق سلوكه مع بقية الأطفال العاديين فى التفكير والمشاعر والأنشطة التى يمارسها (حامد زهران).

٢ - تهيئة الطفل لاستقبال أدوار الحياة على أساس سليم، وتعهده بالتنشئة الصالحة المبكرة ورعاية نموه المتكامل فى ظروف طبيعية فى العلاقات الأسرية.

٣ - تكوين الاتجاه الدينى القائم على التوحيد، المطابق للفطرة، وتعويد الأطفال آداب السلوك والفضائل الدينية وإكسابه الاتجاهات الاجتماعية الصالحة.

٤ - تهيئة الطفل للحياة المدرسية، وتزويده بالمعلومات التى تتناسب مع نموه العقلى المعرفى وتشجيع نشاطه الابتكارى، وتنمية احساسه الجمالى وتذوقه الفنى.

٥ - تدريب الطفل على المهارات الحركية، وتعويده العادات الصحية السليمة، وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها، وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.

٦ - الوفاء بحاجات الطفولة، والعمل على إسعاد الطفل، وحمايته من الأخطار وبوادى السلوك غير السوى.

متطلبات نمو الطفل فى مرحلة الروضة:

١ - الحرية فى استعمال قدراته الخاصة؛ إذ يحتاج الفرص للاعتماد على النفس فى إطار الإمكانيات.

٢ - المرور بالتجارب والخبرات وإشباع حب الاستطلاع لفهم البيئة والعالم من حوله، وهذا ممكن تحقيقه فى ضوء رعاية الحاجة المعرفية والعقلية للطفل.

٣ - تحقيق الذات فى إطار النمو الاجتماعى؛ حتى يصبح عضواً فعالاً فى الجماعة. ويتطلب النمو الاجتماعى إشباع الحاجة إلى الأمن والانتماء والشعور بالمسئولية الاجتماعية.

٤ - الإعداد للحياة المدرسية والتهيئة للتعليم.

٥ - المساعدة فى استعمال اللغوى الصحيح، من خلال التهيئة للتعلم اللغوى.

٦ - يحتاج إلى الصلابة، وذلك ممكن تحقيقه بالأنشطة المهارية الفنية والموسيقية، فى تشكيلات جماعية وأنشطة لعب الأدوار.

٧ - الحماية من الوقوع فى الأخطار.

٨ - الضبط الذاتى.

وسوف نتناول فى هذا الكتاب كيفية رعاية النمو الجسمى والحركى للطفل والعوامل المؤثرة فيه، ثم نعرض رعاية الحاجة للمعرفة والفهم وأنشطة التدريب عليها وبرامجها، ويلى ذلك عرض لرعاية النمو الاجتماعى والانفعالى، فى إطار الإحساس بالأمن والانتماء، والعوامل المرتبطة بهما، ونحاول عرض كيفية تطبيق جوانب الرعاية فى أنشطة وبرامج الروضة وكيفية قياس ذلك.

الفصل الثاني

رعاية النمو الجسمي
والحركي لدى طفل الروضة

الفصل الثاني

رعاية النمو الجسمي والحركي لدى طفل الروضة

النمو الجسمي هو التغيرات التي تحدث في الطول والوزن، ويرتبط بها السلوك الحركي والجسمي.

وتنمو المهارات الحركية بالتقدم في السن، ودراسة هذا الجانب تساعد على تفهم عملية نمو المهارات الإدراكية.

فإدراك الفرد لمظهره العام وبناء جسمه من حيث طول القامة أو قصرها وقوة العضلات وضعفها ونحافة البدن أو السمنة أو استقامة العمود الفقري أو انحنائه وطول الأطراف أو قصرها، أو وجود تشوهات خلقية أو عدم وجودها، وعلى الجانب الآخر إدراك الفرد أن جسمه يتكون من مجموعة أعضاء، لكل منها وظيفة خاصة ... كل هذه المظاهر تقع في إطار النمو الجسمي.

وقد اهتمت الأبحاث في هذا المجال بدراسة العلاقة بين المفهوم الموجب للذات الجسمية، وما يكتسبه الفرد من مهارات، وما تكون عليه صفاته المزاجية.

وقد أوضح الطبيب النفسي الألماني (كريتشمر) نظاماً يهدف وصف التراكيب الجسمية والمورفولوجية في علاقتها بكل من الصفات المزاجية والشخصية، حيث أشار إلى النمط البدين والنمط النحيل والرياضي والشاذ.

ووضع شيلدون نظريته في الأنماط التكوينية، وجعل لكل نمط جسمي صفات مزاجية تختلف عن النمط الآخر.

وقد أيدت دراسة قام بها شيلد (CHILD) ما توصل إليه شيلدون، وكشفت عن علاقة بين النمط الجسمي وتقدير الذات.

وتشير كلوجر (Klauger 79) إلى العلاقة بين تدهور النمو الجسمي وظهور بعض السمات الانفعالية والاجتماعية، مثل: الخجل والانطواء، وعدم الثقة بالنفس، والتعاس عن أداء ما يطلب من واجبات، أو عدم المشاركة في الألعاب الجماعية.

وقدم هيرلوك دراسة عن العلاقة بين المفهوم الموجب للذات الجسمية لدى الأنثى والعناية بجسدها، والحرص على الظهور فى أحسن صورة، والذات الموجبة للذكر تجعله ميالاً للسيطرة وأداء الحركات الصعبة (زكريا الشربيني، ١٩٩٨).

وترتبط هيئة الجسم بالتغذية، وكلما توافرت للطفل التغذية السليمة، ساعد ذلك على تشكيل جسمه بطريقة أفضل.

كما أن التدريبات الحركية كالجرى والقفز والتسلق والرمى، وغير ذلك من التمارين الرياضية تقوى الجسم بشكل عام.

ويؤثر عدد ساعات النوم الكافى لراحة الجسم، وشكل الأسرة فى النمو الجسمى. ولوحظ فى الطفولة المبكرة انحناء العمود الفقرى إلى الأمام، واتجاه أطراف القدمين لأعلى، وتسطح الأقدام. وتزول هذه المظاهر عند بلوغ الطفل السابعة، كما لوحظ تغيير نسبى فى أبعاد الجسم، فالجذع والأطراف تنمو بسرعة، والعمود الفقرى لا يسير بالسرعة نفسها. وفى السادسة يصبح طول رجل الطفل مساوياً لنصف طول جسمه، وتصبح عظامه أصلب وتتكامل أسنانه اللبنية وتنمو عضلاته الكبيرة بسرعة، ويصل وزن رأسه إلى ٧٥٪ من وزنه لدى الراشد فى سن ٥ سنوات. التنفس يُبطئ عن المرحلة السابقة، ضغط الدم يرتفع نسبياً.

ويتطلب النمو الجسمى فى هذه المرحلة ما يلى:

- ضبط حركات الجسم والمحافظة على التوازن، ومعرفة وظيفة كل عضو من أعضائه الخارجية، وإتقان هذه الوظيفة إلى حد كبير.

- الصحة العامة والتغذية المتوازنة المناسبة لسن الطفل فى إطار ما يلى:

١ - تبدأ كفاءة الجهاز الهضمى؛ خاصة المعدة والأمعاء فى بلوغ كامل وظيفتها، فيستطيع الطفل تناول بعض الأغذية الجافة.

٢ - بينما تكون حاسة التذوق ما زالت ضعيفة.. فتتمو حاسة التذوق بين السنة الأولى والثانية من العمر.

٣ - وتقل معدلات النمو نسبياً بالمقارنة بمعدل النمو السريع فى السنة الأولى.

٤ - تزداد كمية العضلات تدريجياً.

٥ - بين سن ٥ - ٧ سنوات، تأخذ الزيادة فى الطول معدلات أكبر من الزيادة فى الوزن.

تغذية الطفل خلال مرحلة العمر من ٦.٢ سنوات

- * كما سبق القول بعد انقضاء العام الأول، يبدأ التخطيط للتحويل.
- * من الغذاء السائل إلى الصلب، فالاستمرار فى تقديم الطعام السائل أو المهروس يؤدي إلى ضعف اللثة وصعوبة البلع وفقد الشهية؛ ولذلك تبعد الرضاعة الصناعية باستخدام الزجاجاة بعد السنة الأولى.
- * ويتم تقديم اللبن - أو الحساء أو العصائر بالفنجان.
- * مع ظهور الضروس الأولى فى العام الثانى، يتعود الطفل المضغ، وتكون كل من المعدة والأمعاء قادرتين على هضم الأطعمة الكاملة الدسم.
- فيقدم للطفل عند بلوغه العام الثانى معظم الأطعمة، التى يتناولها بقية أفراد الأسرة، ويتم سحب أطعمة الأطفال الجاهزة المهروسة بالتدريج.
- * فيتناول البطاطس - الخضروات - اللحوم دون هرس، وإنما مقطعة قطع صغيرة.
- * يفضل الإبتعاد عن الأطعمة الصعبة المضغ خلال العام الثانى والثالث - مثال الكرنب - البقوليات - السلاطة - الخس - الخبز الأسمر مع اللحم.
- * يقلل الملح والبهارات المضافة للأكل. حيث أن كمية الملح العادية التى تضاف لطعام البالغين تعتبر شديدة الملوحة بالنسبة للأطفال فكمية الملح العالية ضارة للأطفال.
- * لا يجب الإحتفاظ ببقايا الأكل المتخلفة من الطفل وإعادة تقديمها له فى الوجبة التالية.

* يكتفى باعطاء الطفل من ربع - نصف لتر من اللبن المبستر أو المغلى والمعبأ U
H T معدل لنسبة دهن ٥, ٣٪ يجب عدم إعطاء الأطفال اللبن المعقم والمعبأ؛
حيث يفقد بعض الفيتامينات.

فى حالة وجود لبن طازج من المزرعة.. يجب غليه جيداً، ثم تبريده قبل إعطائه
للطفل.

بعد السنة الأولى، تعلم الأم الطفل أن يتناول ثلاث وجبات رئيسية، ووجبتين
إضافيتين بين الوجبات الرئيسية.

النقاط الاثنتى عشرة المهمة الواجب مراعاتها عند تغذية الأطفال وتطورهم؛

- ١ - لا يوجد بديل للبن الأم من حيث الكفاءة الحيوية العالية لتغذية الرضع.
- ٢ - مراعاة النظافة الشديدة عند تجهيز وجبات الرضع، هى خير حماية له من كثير
من الأمراض.
- ٣ - المقياس الذى يجب الاعتماد عليه هو وزن الطفل بصفة دورية، ومقارنة الوزن
بالأوزان القياسية المرادفة للسنة.
- ٤ - تجهيز الألبان البقرية بعد التخفيف بمعدل يناسب الرضيع.
- ٥ - لا يتحمل الرضيع التغير الفجائى فى مكونات الوجبات.
- ٦ - يمنع إضافة النشا للوجبات الجاهزة المقدمة للأطفال، حيث إن ذلك يؤدى إلى
بدانة الأطفال.. التى تعرض الطفل للمخاطر فى حياته المستقبلية.
- ٧ - إعطاء فيتامين (د) للطفل على فترات منتظمة يقيه من الكساح، كما أن
الإسراف فى إعطاء فيتامين د مضر.
- ٨ - الأطفال الرضع الذين تقدم لهم الألبان الصناعية.. يجب إعطاؤهم الخضروات
والفواكه الغنية بفيتامين (أ)، (ج) فى سن مبكرة عن أقرانهم من الأطفال الرضع
على لبن الأم.
- ٩ - يجب التخلص من بقايا الخضروات الخضراء كالسبانخ والقرنبيط المتبقية من
وجبة الطفل ؛ بمعنى عدم تقديمها للطفل فى الوجبة التالية.

- ١٠- يجب تحريك الطفل الرضيع لبدء التمرينات الجسدية.
- ١١- الرعاية الصحية عند عمر: (٤ أسابيع - ٤ شهور - ٩ شهور) بالعرض على الطبيب بالوحدة الصحية أو المستشفى.
- ١٢- ثبات وزن الطفل لمدة طويلة أو نقصه، أو إصابته بالإسهال أو التقيؤ هي مؤشرات لحالات مرضية، تستحق سرعة عرضه على الطبيب.

الهدف من التغذية الصحيحة:

- تنشئة طفل سليم البدن ممشوق القوام وغير بدين.
- الإفراط في تغذية الطفل لا ينمي لياقته الجسمية ولا العقلية، وإنما يؤدي إلى ترسب الدهون على الجسم بصورة غير مرغوب فيها.
- باستخدام نظام غذائي يراعى فيه استخدام البدائل ذات العناصر الغذائية العالية والشهية، يمكن تجهيز وجبات متوازنة للأطفال، خلال جميع مراحل العمر.
- يجب أن تتم تربية وتنشئة الأطفال على عدم الشره أو الإفراط في تناول الطعام.
- يتناول الطفل طعامه على المائدة مع بقية أفراد الأسرة، مع الحفاظ على مواعيد الوجبات.
- تناول وجبة إفطار متكاملة ومتنوعة قبل التوجه إلى المدرسة كفيل ببدء اليوم الدراسي بيقظة ونشاط وتركيز، على أن يكون الطفل قد أخذ كفايته من النوم الليلة السابقة.
- بالنسبة لوجبة إفطار التلميذ، تكفى شريحة إلى اثنتين من الخبز عليها طبقة من الجبن، بالإضافة إلى فاكهة الموسم.
- لإطفاء عطش الطفل ينصح بإعطائه شيئاً خفيفاً يساعد على إطفاء العطش، وينصح أن تتراوح كمية اللبن ٣٠٠ - ٥٠٠ سم ٣ يومياً.
- ويمكن أيضاً أن يكون في صورة زبادى أو لبن بالكاكاو.

- يفضل عدم تعويد الطفل الحلاوة الزائدة - أو الملح المركز أو البهارات الكثيرة بالأكل.

- الحلوى - الآيس كريم - الجاتوهات - ما هي إلا أغذية ترفيحية، يراعى تقديمها وتناولها في أضيق الحدود بعد الوجبات الرئيسية.

- التركيز على أطعمة محدودة، والامتناع الكلى عن تناول بعض الأطعمة يجب أن يؤخذ بمحمل جاد؛ حيث قد يؤدي في المستقبل لأعراض نقص بعض العناصر الأساسية؛ فمثلاً الإمتناع عن تناول السمك كلية قد يؤدي إلى ظهور أعراض نقص اليود، ويمكن تعويض ذلك بتقديم التونة المعلبة أو السردين.

- المنبهات كالقهوة - والشاي الغامق يجب عدم تقديمها للأطفال.

- يجب مراعاة أن الطفل يحتاج للحركة يومياً لمدة لا تقل عن ساعتين في مكان رحب من هذه اللعب، التي تنمى التوازن المركب كركوب الدراجة ولعب الكرة.

السلوكيات الواجب اتباعها أثناء تناول الطعام.

١ - الحفاظ بقدر الإمكان على مواعيد تناول طعام الإفطار والغداء والعشاء؛ حيث إن تناول الأكل بين الوجبات يمنع الأطفال من ضبط الشهية، أثناء تناول الوجبات؛ فالطفل يتناول طعامه بهدوء عندما يكون جائعاً.

٢ - يجب الحفاظ على الهدوء أثناء الوجبات؛ أى عدم الشجار سواء بالنسبة للوالدين، أو عدم توجيه اللوم باستمرار.

يجب التنبيه على الأطفال بعدم اللعب أثناء الأكل، أو بالرمح والجري بين الحجرات وما إلى ذلك.

٤ - يجب أن ينال الطفل كفايته من اللعب ومن النوم قبل الأكل.

٥ - عدم ملء طبق وإجبار الطفل على تناول جميع الأصناف.

بل توضع كميات محدودة .. وعندما يفرغ الطفل من تناوله، توضع كميات إضافية إذا رغب في ذلك.

فالضغط على الطفل ليأكل فوق شهيته ستسفر عن تَعُوده هذه العادة؛ مما سيسبب له مشاكل البدانة عندما يكبر.

التدريب على العادات الطيبة أثناء تناول الطعام على المائدة

يمكن تجنب كثير من الأخطاء، عندما يجلس الأطفال مع بقية أفراد العائلة، أثناء تناول الطعام.

فيتدرب الطفل بسرعة على أداء المائدة - مع افتراض أن رب وربة الأسرة قدوة بالنسبة لأداء الأكل، وعلى أن تسود روح الهدوء والمودة جميع أفراد الأسرة.

وإذا انتهى الطفل قبل الآخرين .. فيمكن التقاط طبقه في هدوء، على أن يراعى بدء الأكل في المرات التالية متأخراً بعض الشيء؛ لينتهي جميع أفراد الأسرة من الأكل في وقت واحد.

ويوجد بعض التفاوت في الكميات المتناولة من الطعام.

فبعض الأطفال يكثرون من تناول الطعام، والبعض الآخر عكس ذلك. ويلاحظ أن معدل تناول الأطفال قصار القامة للطعام أقل من أقرانهم. وهذا لا يدعو للقلق مادام النمو مستمر وغير متوقف؛ فالأطفال المتميزون بمعدلات مرتفعة في النمو، يزداد تناولهم لكميات الطعام، بالمقارنة بأقرانهم من العمر نفسه المتميزين بقصر القامة.

- ويتميز الأطفال المتوترون ذهنياً بانخفاض معدلات تناولهم للطعام.

وتوضح بعض الدراسات العربية التي تناولت معايير النمو الجسمي، مثل:

- دراسة عبد العزيز (١٩٧٢)؛

العلاقة بين أمراض سوء التغذية والخصائص الجسمية بقياس الوزن والطول ومحيط الرأس ومحيط الذراع والصدر وعرض الرأس. والمسافة وعرض الرسغ وسمك طبقة الجلد.

- وأوضحت دراسة مازن (١٩٨٣)؛

تأثير زواج الأقارب على قياسات النمو (الوزن - الطول - مدى الذراعين - محيط

الرأس - عرض الرأس - سمك الجلد) - الطبقات المتوسطة اجتماعيًا، بالنسبة للأطفال في أعمار من ٥ - ١٠ سنوات، وتمت دراسة مقارنة للأطفال من الطبقة المتوسطة والعالية بالجيزة، وأخذت القياسات الجسمية السابقة.

دراسة القليوبي (١٩٨٧):

أجريت على ٨٤٦ طفلاً من الإسماعيلية ومنطقة قناة السويس في أعمار من (٦ - ٩, ٥) سنوات، وأطفال الريف (٤٧١ طفلاً) و(قورنت الخصائص الجسمية بالإضافة للفحوص العملية، مثل: (نسبة الهيمجلولين - الماغنسيوم - البوتاسيوم - معامل هيدروكي بروتين).

وكشفت دراسة معهد التغذية بالقاهرة (١٩٦٢م):

في محاولة لإرساء منحنيات قومية للأطفال المصريين، بالإضافة إلى تقييم حالة التغذية في المدارس، وبعد ١٣ عاماً أي في عام ١٩٧٥ تم إعادة التقييم نفسه. واشتملت الدراسة على تقييم إكلينيكي والقياسات الجسمية والفحوصات العملية.

ودرست ملكة الرفاعي (١٩٩١):

أثر برنامج لتعليم المهارات الأساسية للجهاز على تحسين القدرات الحركية لطفل ما قبل المدرسة.

وقدمت دراسة رضا عبد الحميد عامر (١٩٩٦):

تأثير برنامج مقترح في التربية الحركية على الوعي الحركي والتفكير الابتكاري لمرحلة رياض الأطفال.

وأشار مقبل السيد حسن (١٩٩١):

تأثير نوع التغذية على الاستعداد الذهني والتحصيل الدراسي لدى الأطفال.

وعرض محمد رمضان (١٩٨٢):

تأثير برنامج تدريس حركي على الإدراك الحركي واللياقة الحركية لأطفال ما قبل المدرسة.

وقد أمكن اشتقاق معايير للنمو الجسمى والحركى فى دراسة مصرية باستخدام المقاييس الخاصة بالوزن والحجم والطول ومحيط الرأس، وكانت نتائج هذه الدراسة ما يلى:

المتغيرات المتعلقة بمعايير(*) نمو الطفل الجسمى، هى:

(١) جنس الطفل:

يعد جنس الطفل من المتغيرات الأساسية، التى يجب وضعها فى الاعتبار، عند اختبار عينة الدراسة، التى تتعلق بالتوصل على معايير لنمو الطفل لضمان الموضوعية وعدم التحيز.

(٢) عمر الطفل:

تم تحديد المدى العمر كل ستة شهور.

(٣) ترتيب الطفل بين إخوته:

لارتباطه بمتغيرات، أخرى تمت معالجة البيانات باستخدام مقياس «راش»، الذى يعد مناسباً للدراسة المصرية وأمكن التعديل بالنسبة لهذه الفئة العمرية للمقاييس المستخدمة؛ حيث يمكن تحقيق خطية التدرج وأحادية القياس.

(٤) يوفر وحدة قياس مشتركة، ويحقق تدرج مقاييس النمو:

التى تسهل تفسير النتائج حيث المعايير التائية والرتب المتبقية لمقابلة التقديرات المختلطة للقدرة المقدرة بوحدة منف، وكذا نسبة النمو D.

ونظراً لأن معايير النمو الجسمى تؤثر فى النمو الحركى، لذلك أعتبرت مستويات الحركة دالة النمو الجسمى (**).

النمو الحركى:

يهتم المجال الحركى بالحركات التأثرية للمضلات الكبيرة (***) والصغيرة

(*) جدول (١) بالفصل السابع من هذا الكتاب.

(**) جدول (١) بالفصل السابع من هذا الكتاب.

(***) جدول رقم (٢).

بالجسم، والتي يشار إليها بالمهارات الحركية الغليظة. ومن الأمثلة على الحركات الكبيرة: الجلوس، الزحف، المشي، الجري، إلقاء الكرة.

أما المهارات الحركية الدقيقة فهي حركات العضلات الدقيقة، والتي تعتبر أحياناً تحسينات على المهارات الحركية الكبيرة وصقلاً لها، مثال ذلك تغيير السلوك الذي يقوم به الطفل من الضرب العشوائي العنيف على الأشياء الصغيرة إلى توجيه اليد ككل للإمساك بها، وأخيراً استخدام الأصابع في الإمساك بهذه الأشياء.

وهذه المهارة في استخدام الأصابع للإمساك بالأشياء هي مهارة حركية دقيقة مهمة، وهي من المتطلبات الأساسية لعدد من المهام مثل استخدام القلم، وتجميع أجزاء الصورة، والمهارات السلوكية الحركية مهمة لسبيين: الأول لأنها تقدم طرقاً لإظهار المهارات في المجالات النمائية الأخرى، والثاني هو أنه من المعتقد أن تلك الحركات تعد أساساً للنمو المعرفي واللغوي.

وقد اقترح المتخصصون في النمو الحركي عدداً من المهارات الحركية ذات الأهمية الخاصة؛ فالتوازن، واتخاذ الوضع يشكلان قاعدة للحركة وفهم البيئة، فبغير الثبات، وبغير القدرة على المحافظة على وضع معين، يواجه الطفل صعوبات في تعلم حركات جديدة، أو في فهم علاقات الأشياء المحيطة بالذات.

يتحرك الطفل لاكتشاف الموضوعات المحيطة به ولاكتشاف العلاقات بينها، وهذه الحركة والاتصال التي تتم مع الموضوعات مثل الإمساك بها، ورفعها، وتشغيلها تساعد في فهم طبيعة الموضوع ذاته، ويحتاج الطفل أيضاً إلى أن يعرف كيف يتعامل مع الموضوعات كما تقدم إليه.. كيف يدفعها.. يمسكها.. يفتحها.

وما لم يكن الطفل قادراً على اتخاذ وضع معين والمحافظة على ذلك الوضع، بما يمكنه من التعامل مع موضوع معين بدقة وإيجابية، فسيواجه الطفل مشكلة صعوبة التعلم بالنسبة للأشياء التي نحاول تعليمها له، فمعاونة الطفل على تنمية وتخطيط حركاته تسمح بمزيد من الحرية والاستقلالية في الحركة بغير إشراف أو توجيه، وحرية الحركة في الجري أو الرسم شيء أساسي لنمو الطفل.

وعلى الرغم من أن بعض المهارات الحركية الدقيقة(*) تعتمد على المهارات الحركية الكبيرة، فإن عديداً من الحركات الدقيقة والحركات الكبيرة تنمو مستقلة عن بعضها .. فكلها مهام جسمية تتطلب، درجات متنوعة من التحكم العضلي والتآزر بين العين واليد، واعتبرتاً في قائمة المراجعة متسلسلتين ومتداخلتين.

خصائص النمو الحركي للطفل دون سن الخامسة:

تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل من أهم مراحل نموه.. فيها يعيش منفرداً في عالمه، حرّاً في حركاته، طليقاً متحرراً في كل ما يتصل بنموه. ومن أجل ذلك تعدّ المتنزهات والملاعب والحدائق متنفساً لإطلاق الطاقات؛ حيث يلعب الطفل دون قيد أو شرط، فيحفر في الرمال وينزلق ويتأرجح ويجري ويشب، ويتحرك هنا وهناك، دون ترتيب أو تنظيم أو إعداد سوى الرغبة الملحة في الحركة.

وتفريغ الطاقة الزائدة التي لا تجد لها متنفساً سوى عملية نموه وحركته.

ونحن نعلم أنه إذا اتاحت الأم للوليد الحديث فرصة تحريك ذراعيه ورجليه بحرية.. فإنه بعد ثلاثة شهور من ولادته، يستطيع أن يمد ذراعيه ورجليه بقوة. وفي نحو الشهر السابع، يستطيع الزحف على ظهره وجنبه وبطنه، ثم يحاول الوقوف بالاستناد على الأشياء فالوقوف بمفرده. وعندما يصير عمره سنة تقريباً، يزداد نشاطه وشوقه للحركة والانتقال من مكانه فيحاول المشي. ويبدأ جري الطفل بعد حوالي ستة عشر شهراً. وفي هذه السن أيضاً يستطيع أن يرمى بالأشياء، ويضرب الكرة بقدميه، غير أن حركاته تكون طائشة تعوزها الدقة والثبات.

وبعد السنة والنصف، يحاول الطفل الوقوف على مشطى القدمين للوصول إلى الأشياء العالية، كما يحب الجري في دوائر حول نفسه، وإلقاء نفسه على الأرض، وبعد ذلك يشب من فوق الوسائل والمقاعد. وهو في كل ذلك يدرب نفسه بنفسه، وتزداد قدرته على ضبط حركاته تدريجياً.

وفي سن الثلاث سنوات، يبدأ الطفل في تقليد حركات الكبار، فيحاكي والديه

(*) جدول رقم (٣).

فى مشيتهما، ويقلد الكلب والقط والحصان وغيرها مما يراه، وتكون حركاته شاملة لجميع عضلات الجسم الكبيرة.

ويشعر الطفل بحاجته إلى أقران فى حوالى سن الخامسة، وهو الوقت الذى يلتحق فيه عادة برياض الأطفال حيث يصبح اللعب أكبر وسائل تربيته. وتكون ألعابه كثيرة الحركة، خالية من التعقيد، سهلة الفهم، تبدأ بالحركات الاعتيادية، ونلاحظ الفروق الفردية بين الأطفال من حيث النحافة والامتلاء والطول والقصر، ويتميزون بالحركة الزائدة والقدرة على الجرى والتسلق.

وعلى ذلك يتصف الطفل حتى سن الخامسة بما يأتى:

١ - شدة التعطش للحركة، فهو لا يستقر له قرار إلا عند نومه.

٢ - ضعف القدرة على ضبط حركاته، ولذا كانت كلها من النوع الشامل غير الدقيق الذى تعمل فيه العضلات الكبيرة. وأحسن حركاته ما اتبع التوقيت أو صحبه غناء.

٣ - حب الاستطلاع فهو يريد أن يرى ويسمع ويعرف كل شىء بنفسه، ويريد أن يحل الأشياء ويفكها ويركبها، وأن كان لا يستطيع تركيز انتباهه طويلاً لأى شىء.

٤ - القدرة على التقليد فهو يحاكي كل ما يراه ويسمعه.

٥ - الإنفرادية فى اللعب فهو يلعب وحده، أو يلعب بمفرده مع الجماعة، لأنه لا يعرف معنى الجماعة ولا روحها ونظمها، وكذلك لا يدرك معنى التعاون وأساليبه فهو يتسم بالذاتية، يريد أن يستأثر بكل شىء تقع عليه عينيه أو يضع عليه يديه.

٦ - حب المطاردة والجرى وراء أصحابه أو الهرب منهم.

٧ - الميل الشديد لسماع القصة.

وتكون برامج الأطفال قاصرة على الجرى والمطاردة والتأرجح والتعلق ومحاولة رمى الكرات باليد والقدم.

لذلك يجب أن تتفق لعب الطفل وتلك القدرات، وتستخدم الكرات المطاط الخفيفة الملونة ومكعبات الخشب الملونة والآراجيح بأنواعها، وأدوات حفر الرمل. وتكون من بين الأدوات المستخدمة البيانو والدف.

ويشترط أن يعد مكان اللعب إعداداً جيداً؛ بحيث تتوافر فيه النظافة والتنسيق وسلامة الأدوات، كما يشترط متابعة المعلمة للأطفال ومعاملتهم بالعطف والحنان، ويتطلب ذلك منهم الصبر وأناة والتحمل.

النمو الحركي للطفل من الثالثة إلى الخامسة؛

لكن نستطيع تكوين فكرة عامة عن نزعات الأطفال ومقدار ميلهم للعب في هذه المرحلة ونوع الألعاب التي يحبونها، ينبغي أن نتركهم وحدهم قليلاً في ملعب كي يتحركوا وفقاً لرغباتهم ويجرون هنا وهناك، فيظهر لنا مدى حاجتهم للحركة وقدرة على استخدام خيالهم. فالعصا تصبح حصاناً والوسادة جبلاً، والحجر كرسياً، والكرسي عربة. وتدعم القوة الدافعة لتلك المظاهر حاجتهم الفطرية للحركة، وقدرة على التخيل وسعادتهم أثناءها.

ويمكننا أن نلخص صفات الطفل ومميزاته الحركية في هذه المرحلة فيما يأتي:

١ - التعطش للحركة إلا أن القوة البدنية تنقصه، ولذلك يتعب بسرعة؛ وخاصة وأن الأسنان الدائمة تظهر حوالى السنة السادسة، وبسببها قد يعتل جسمه وتنقص حيويته.

٢ - حب الاستطلاع والقدرة على التقليد، ويعتبر الخيال وحب الاستماع للقصة من أبرز صفاته.

٣ - الميل الشديد للمطاردة وألعاب الصيد والاختفاء والحركات التوقيتية.

٤ - ضعف التوافق الحركي والعجز من ناحيتي المهارة والدقة؛ ولذا كانت الحركات شاملة بسيطة خيالية من التعقيد ودقة الوضع.

أهمية الأنشطة البدنية لطفل الروضة؛

يشكل النمو العقلي والمعرفي أساساً مهماً لإنماء المهارات الحركية للطفل، إن

الأنشطة البدنية لا تلقى كثيراً من الاهتمام والتقدير فى برامج الروضة، على الرغم من أن الأنشطة البدنية والحركية لابد أن تحظى بكثير من الاهتمام والتقدير، ولكى نحقق النشاط للأطفال.. فلا بد من تشجيعهم وإثارتهم، وتحقيق الاستمتاع أثناء ممارسة الأنشطة البدنية؛ ليكونوا فى حالة حركة مستمرة.

وتعطى للحركة هذه الأهمية عن طريق:

- ١ - توفير مساحات اللعب الحركى الشامل المتكامل داخل الروضة.
 - ٢ - تخصيص مكان لممارسة الحركة فى أوقات محددة ضمن برنامج النشاط.
- ويفترض الخبراء قديماً أن الحركة تحدث بطريقة طبيعية وتلقائية فى الفسحة ووقت الراحة، وبعد انتهاء اليوم الدراسى.
- وكان يعتقد قديماً أن الأنشطة البدنية تعتبر تنفسياً للطاقة، وبالتالي لم يوفر لها وقت كافٍ ضمن الأنشطة لممارستها (هوايت هيد ١٩٩٢).
- وقد نبه بياجيه إلى أسباب إهمال اللعب، والتي تعزو إلى اتجاه الأطفال إلى لعب الأدوار كنوع من الدلالة الوظيفية، حيث نرى الأطفال فى الأنشطة خارج الفصل فى الفسحة يتسلقون أدوات اللعب الكبيرة فى الفناء. وفى الحقيقة أن مجال اللعب الحركى المتكامل لم ينل اهتماماً متوازياً، مع ما يتم من تخطيط لبرامج الأنشطة الأخرى التى تبذل فيها الجهود للتصميم والملاحظة والتقييم، وتأتى الصعوبة فى الإعداد المناسب لتصميم الأنشطة الحركية إلى عدم وجود مساحات كافية، تناسب الأجهزة والمعدات، التى تساهم بفعالية فى ممارسة الأنشطة الحركية (جالاهو ١٩٨٩).

إن ملاحظة وتقييم حركات الأطفال ومدى تفاعلهم الإيجابى يعطى فرصاً إيجابية لنمو المهارات الاجتماعية والانفعالية والإدراكية والجسمية. وعندما تنجح الروضة فى تهيئة المساحات المتاحة والأجهزة المناسبة، يكون دور المعلمة إشرافياً أثناء ممارسة الأنشطة الحركية واستمرارها، وضماناً لعدم وقوع الحوادث للأطفال.

العوامل المؤثرة على تنمية الأنشطة البدنية،

نظراً لأن الكبار يستطيعون اكتشاف الكثير عن الأطفال أثناء اللعب والحركة، فإن اللعب الحر التلقائي لا يساعد دائماً على تنمية الثقة والكفاءة لدى الأطفال؛ إذ تستطيع المعلمة أن تقوم بدور حاسم في توجيه الأطفال واحتوائهم والتفاعل معهم؛ لتنمية ثقتهم بأنفسهم في مواقف عديدة متنوعة، تمنحهم الفرصة للتخيل والإبداع الحركي.

وتوجب الضرورة إعداد برامج خاصة ومناسبة للطفل في مرحلة رياض الأطفال ضماناً للتقدم في النمو البدني للأطفال، ونحن نعلم أن الأطفال متساوون ومتشابهون في الحركات النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة من زحف ومشى وجرى وقفز، فهذه المهارات ترتبط بالنضج الجسمي والعظمي والعضلي للأطفال، في ضوء ما يقدم في الأسرة من تعزيز لتنمية هذه المهارات (مالينا ١٩٧٣).

ويأتى بعد ذلك دور الخبرة والممارسة، فقد تقف مستويات الحركة عند بعض الأطفال عند مهارات المشي والجرى فقط (جالاهو ١٩٨٩).

أما بقية الأنماط الأخرى، فتحتاج إلى العناية والرعاية لتحقيقها؛ وتعتبر استراتيجيات التوقيت والمشاركة الجماعية مهمة في النمو الإيجابي لحركات الأطفال واندماجهم في ممارسة الحركات والإحساس بالكفاءة. وعندما يصل الطفل إلى مستوى فهم التأزر الحركي العقلي.. ففي تلك اللحظة التي يستطيع فيها الطفل إدراك الترابط والتأزر العقلي والحركي، فإننا نستطيع أن ندرسه على الحركات الدقيقة، ويكون بإمكانه تنفيذ وإجاز الحركات بمهارة (لازالو ١٩٨٥).

على سبيل المثال: الحركات المتبعة في ارتداء الملابس - ركوب الدراجة - البدء في الكتابة والرسم والتلوين.

والنمو الجسمي والحركات البدنية - شأنها شأن أى جانب من نمو الأطفال - تحتاج إلى الممارسة والتدريب والتعديل؛ حتى يمكن تحقيق التكيف المناسب للسلوك. والأفراد بصفة عامة لا يشعرون بأهمية النمو الحركي إلا إذا واجهتهم مشكلة تكامل

العوامل الحركية والعقلية (كقيادة السيارة اللعبة - إتمام بعض المهام التي تتطلب كفاءة في الحركة)، أو عندما يرون آخرين عاجزين عن القيام بحركات معينة (هولت ١٩٨٤).

وعندما نريد تحقيق النمو والرعاية البدنية الشاملة.. فإننا نواجه بضرورة اكتساب مهارات خاصة كالمهارات الإدراكية التقليدية كالدحرجة للأمام، والإمساك، والرمى. وهنا توجب الضرورة تقسيم موضوعات المحتوى إلى أنشطة منفصلة، وقد يتم تعزيز ذلك عن طريق برنامج النشاط البدنى الحركى؛ حيث يتم تركيز الاهتمام على نوعية الخبرات التربوية للنمو العقلى والإدراكى والانفعالى والبدنى؛ لتحقيق الإنجاز بكفاءة فى هذه المهارات.

وهذه المهارات تأخذ شكلاً تنافسياً، وعندما يفشل الأطفال فى تأديتها فإنهم قد يرفضون ممارستها فى المرات التالية، لذلك يؤخذ فى الاعتبار أن الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة لا يدربون؛ لكى يكونوا لاعبين دوليين أو لتحقيق النجاح الرياضى فى المستقبل، ولكن الأنشطة البدنية فى هذه المرحلة يجب أن تتفق وحاجات الطفل إلى الاستمتاع باللعب، وهى: الاستطلاع والاستكشاف والتفاعل الاجتماعى وتكوين علاقات إيجابية مع رفاق اللعب؛ أى تحقيق التوافق الاجتماعى والصحة النفسية (Kane 76).

ونظراً للفروق الفردية الواضحة بين الأطفال واختلاف اهتماماتهم؛ فالطرق المستخدمة فى التربية البدنية تبنى على أساس الطفل المتوسط فى إنجاز الحركات، ويعتبر تعليم التقنيات جزءاً مهماً وحيوياً بالنسبة لتعليم المهارات، وكذلك اتباع الأوامر (امسك الكرة - اقفز - اجر...) وتأخذ المعلمة المجموعة التى أدت الحركة (المهارة) كمثال.

وتتحكم طبيعة الأطفال التلقائية فى إصابة بعضهم بالإحباط؛ نتيجة القيود على الممارسة، فالطفل الذى اعتاد اتباع التوجيهات والتعليمات يألف هذا النمط ويعتاده. لذلك يجب أن يؤخذ فى الاعتبار مساعدة الطفل على الاستقلال والتفكير بمرونة فى مواقف الحركة، مع وجود النموذج المحدد سلفاً لما يجب أن يكون عليه الأداء، وحقى أن الأطفال سوف يواجهون صعوبة، وقد يقولون (لا نستطيع) ولا نعرف.

وللتقليل من هذه الصعوبات يجب أن نضع فى اعتبارنا طبيعة الأطفال الاستكشافية فى هذه المرحلة والمعالجة اليدوية للأشياء، والتي عن طريقها يتم التناسق بين اليد والعين - والمفاهيم الزمانية والمكانية - مع الأخذ فى الاعتبار أن المهارات التنافسية لا تناسب الأطفال فى هذا السن (جالاهو ١٩٨٩).

ولأن المهارات يجب أن تتفق مع احتياجات الطفل واهتماماته؛ لذلك، فإن نظام الدروس المتتابعة المعدة سلفاً لا تتفق مع المناهج المطورة للأطفال.

إن مهارة الحركة واكتساب اللياقة هى سبل مهمة، يمكن بواسطتها زيادة الثقة بالنفس لمعظم الأطفال بصفة خاصة؛ لأن عديداً من خبراتهم اليومية فى الحياة مركزة حول الحاجة للحركة الكافية والفعالة. ويستطيع النشاط الحركى أن يزيد أو يحدد تطور مفهوم الذات لدى الأطفال؛ لأنه أساسى فى حياتهم ولأن كفاءتهم فى الأنشطة الحركية هى عامل جوهري فى مفهوم الذات.. فالأطفال الذين يجدون صعوبة فى أداء عدد من المهارات الأولية الأساسية للأداء البارع فى الألعاب والرياضات، يواجهون فشلاً متكرراً فى خبراتهم اليومية فى اللعب؛ ولذلك فهم يرون أنفسهم كأفراد غير ذوي قيمة.

ولذلك يحتاج المربون وأولياء الأمور إلى تحديد كيفية الاستفادة من الأنشطة الحركية للأطفال؛ لتشجيع تكوين مفهوم الذات الإيجابى المستقر من خلال ما يلى:

بعد سن الثالثة، تزداد قدرة الطفل على استخدام اليد فى التعامل مع الأشياء مثل الجاروف أو الأقلام بدرجة كبيرة، وحينما يجرى بين أطفال آخرين، فإنه يستطيع أن يقدر المسافات والسرعة بأفضل من ذى قبل، ويكون أقل عرضه للاصطدام بهم أو التعثر أو السقوط، إذا لامسه الآخرون فى أثناء جريهم. وتستمر مع الطفل متعته بالنشاط البدنى كالجرى والقفز والتسلق، ولكنه يتمتع بقدرة أعظم فى أداء الحركات الأكثر دقة باليد والعين حينما يتعامل يدوياً مع أشياء أصغر وأدق، وتصبح النشاطات أكثر تنوعاً فيستطيع أن يلعب بعدة أشياء فى وقت واحد ويجمعها حول معانٍ محدودة ويستطيع أن يستجيب للتغيرات فى الموقف الخارجى استجابة أسرع وأشمل.

فالحياة الاجتماعية النشيطة مع الآخرين: تعطيه الثقة فى النفس، وفوق هذا.. فإنها تعطيه روح الاتساق والتوافق، فاللعب مع الأطفال الآخرين يولد فى الطفل الثقة فى نفسه وفى أصحابه الصغار، ويساعده ذلك على تقليل شعوره بالعدوانية نحوهم والشك فيهم، ويقلل من اعتماده على الكبار، ويوفر متعة المشاركة النشيطة، ويساعد على تحقيق مطالبه العملية أو الخيالية مع الآخرين، ويضع الأسس لحياة اجتماعية تعاونية.

فيجب ألا تتم التربية النفسحركية بصورة عشوائية وغير منظمة، بل يجب أن تمثل بالنسبة للطفل أداة حقيقية للنمو الكامل الشامل.

ولكى يتم النمو النفسحركى، يجب أن تتوفر لدى الطفل أداتان أساسيتان تكمنان على التوالي فى اللعب التلقائى، ثم فى تقليد الكبار والأقران. وهذه الأنشطة التى لاغنى عنها تتطلب اكتمال نمو الطفل الحسى والبدنى، ويتسبب أى قصور فى مراحل حياة الطفل المبكرة فى عواقب وخيمة، تؤثر سلباً فى كل مظاهر حياة الطفل. وتلخص عواطف إبراهيم (١٩٩٣) سمات النشاط الحركى لطفل الروضة على النحو التالى:

- يتميز طفل الرابعة بمزاج زئبقى، وهو يريد عادة تأكيد ذاته، وكثيراً ما يتجاوز حدود قدراته الحركية، ولكن مستوى أدائه الحركى أعلى من سلوكه الكيفى، ويرجع ذلك إلى أنه يكتشف مجالات جديدة للتعبير الشخصى.

- وعلى الرغم من حبه للمناشط اليدوية المتنوعة، إلا أنه لا يستطيع الجلوس لفترة طويلة والانشغال فى عمل يدوى يهمله، ويتطلب شيئاً من الهدوء.

- أما طفل الخامسة فالترابطات وفكرته عن ذاته تكون أكثر وضوحاً، إذا قارناه بطفل الرابعة، فيبلغ النشاط الحركى عند طفل الخامسة قدراً معقولاً. ومع أنه قد يطأ الأرض بمقدمة بطن القدم دائماً.. فإنه يستطيع السير فى خط مستقيم، وينزل السلم مبدلاً بين قدميه، ويثب على إحدى قدميه ثم الأخرى على التبادل. وإمكانية التبديل عنده تستخدم فى كثير من ألوان السلوك، وهو يحب دراجته ثلاثية العجلات وماهر فى ركوبها، ويتسلق الأشياء فى ثبات، وينتقل من جسم لآخر.

- واقتصاد طفل الخامسة فى الحركة يبدو واضحاً عن طفل الرابعة، فهو يحافظ على وضع واحد لجسمه فترات أطول، ولكنه يتململ ويتحول من الجلوس للوقوف للقفصاء فى تسلسل. ويجلس ابن الخامسة وجذعه قائم، وشغله وأدواته أمامه مباشرة، وقد يتحرك قليلاً نحو اليمين أو اليسار ليعدل من وضع جسمه، وقد يقف ويستمر فى عمله، ومقدرته على تأدية العمل بالعين واليد معا تبدو كمقدرة الكبار البالغين.

ومهارة طفل الخامسة فى استعمال يديه، تزداد ويحب ربط حذائه بنفسه، ويستخدم الصوف بواسطة تمريره فى ثقب لوحة من الكرتون، وهو يستغل قدراته فى القيام بواجباته اليومية: الاغتسال، ارتداء ملابسه بنفسه، أداء بعض خدمات بسيطة للكبار. ويتحدد تغليب استعمال طفل الخامسة لإحدى يديه وتستقر عند الخامسة، وهو يستطيع أن يختار اليد التى يستعملها فى الكتابة، أما فى حالة البناء فهو يستخدم اليدين بالتبادل، وإن كانت يده المفضلة تستعمل أكثر من الأخرى، ويصدق هذا عندما يشير إلى الصور أيضاً.

- وعند بلوغه السادسة، تتساقط الأسنان اللبنية، وتقل مناعته ولياقته البدنية عما كان عليه فى الخامسة.. إلا أنه نشيط، وكأنه يعمد أن يوازن جسمه فى الفراغ فى كل الأوضاع.

- يطرده نمو المهارات الحركية لدى أطفال هذه المرحلة بسرعة.. فتراه يسابق ويحجل ويشب حيث يعمل جهازه الحركى كله فى توازن جيد، إلا أنه فى الخامسة بالذات يقل فى توفقه فإذا ما هم بركل كرة بقدميه.. فإنه يجمع بين الدفع والركل فى آن واحد، وهو كذلك أكثر معقولة فى حركاته، كما يمثل التسلق تحدياً حركياً كبيراً فى هذه الفترة.

- وأوضحت دراسات بومروى، ومور أن رد فعل الطفل يتزايد بصفة خاصة فى اختبارات توافق اليد والعين، وكذلك فى البراعة اليدوية فى هذه المرحلة.

- كما أوضحت دراسات جيزل أن هذه المرحلة العمرية تتميز بنمو الرشاقة وسهولة

حركة الرجلين، وأن طفل الأربع سنوات يستطيع الاحتفاظ بالاتزان على قدم واحدة من ٤ - ٨ ثوان، كما أن في إمكانه أن يثب (٢٨) بوصة بالقدمين معاً، ويتمكن كذلك من حمل كوب من الماء، دون سقوط الماء من الكوب، ويستطيع استخدام فرشاة الأسنان.. فهو يظهر مهارات أكثر تقدماً لمسك الأشياء؛ خاصة مع الأشياء ذات الحجم الصغير.

كما يشير أمين الخولى إلى دراسة قامت بها جرتيدبرج بدراسة تفصيلية، شملت (٢٠٠٠) طفل، وتوصلت إلى أن مهارة الطفل تمر بأربع مراحل لنمو المهارة الحركية هي:

- ١ - لا يظهر الطفل أى محاولة لممارسة النشاط الحركى بل يتجنبه.
 - ٢ - يقدم على اتخاذ محاولات فجأة للاشتراك فى نشاط معين، مفتقداً المهارات الأساسية.
 - ٣ - يؤدى المهارات الأساسية التى تتميز بالسهولة والتوافق والدق النسبية.
 - ٤ - يؤدى المهارات بدقة مستخدماً أجزاء جسمه، وينجح فى الربط والتكامل بين الأنشطة والمهارات الحركية التى اكتسبها حديثاً، وتلك التى سبق أن اكتسبها.
- لذلك يجب أن يوضع فى الاعتبار ما يلى:

- ١ - عدم إخبار الأطفال مسبقاً عن المهارات التى سوف يؤدونها - لأن من الاستراتيجيات المهمة أن نساعد الطفل على التفكير ونشجعه على المبادرة والتلقائية، ونقلل من الاعتماد على تكرار أنماط محددة يقوم بتقليدها، أو ينتظر كل طفل دوره للأداء أو لتنفيذ التعليمات الموجهة إليه؛ لذلك يجب أن تعطى المعلمة الفرصة لابتكار الحركات والمرونة فى أداء الأطفال.
- ٢ - يشكل المكان أهم المتغيرات والعوامل التى تؤثر على فعالية الحركات وتطبيقها فى الروضة، فلا ينبغي أن يتخذ الفصل كمكان لأداء الحركات والأنشطة الحركية.
- ٣ - يجب أن يتم التناوب بين ممارسة الألعاب بالأدوات الصغيرة للعب (كالكرات -

الأطواق - أكياس الحبوب - أدوات التصويب) والمعدات والأجهزة الكبيرة (أجهزة التسلق - الدحرجة والتزحلق) ويشكل التنسيق مع فصول المدرسة والتنظيم مع الأنشطة الأخرى صعوبة تواجه ممارسة المهارات الحركية، وكذلك زيادة عدد الأطفال الذين تقوم المعلمة بالإشراف عليهم، والذي قد يصعب معه السيطرة عليهم.

٤ - تعد شروط الأمن والسلامة من الضوابط المهمة لأداء الأنشطة الحركية، وقد تعمل المعلمة إزاء هذا الشرط على ضرورة التزام الطفل بالاستجابة بدقة لكل التعليمات، وهذا يتنافى مع المدخل الفردي؛ إذ إن الارتكاز على طرق مناسبة للطفل في هذه الفترة العمرية يقلل من التحديات، التي قد تقابل تطبيق الأنشطة الحركية.

٥ - تشكل الأماكن الواسعة أهم عوامل نجاح النشاط البدني للأطفال.. لذلك فإن الأنشطة الحركية التي تمارس خارج الفصل تساعد على النمو الحركي وتؤدي إلى اللياقة البدنية.

٦ - يجب تأكيد تحقيق المتعة للطفل أثناء ممارسة الألعاب والمهارات الحركية، فمن خلالها يستطيع الطفل أن يكتشف ذاته ويبتكر في حركاته، ويكون شغوفاً ليوسع مدى حركاته، ويختبر ذاته وقدرته على التوازن والاتزان من خلال السير على ارتفاعات مختلفة - أو السقوط من ارتفاع محدد، فالحركة تكسبه التعلم عن نفسه وعن عالمه الطبيعي.

- إن اللعب الحر والنشاط البدني يكسب الطفل المعرفة عن ذاته الجسمية وكفاءته الحركية، ودور المعلمة هو تحفيز الطفل واستثارته لاستخدام جسمه من خلال أنشطة متنوعة في ظروف مختلفة، وإفساح المجال أمام الطفل من خلال حركات الاتزان والاسترخاء والسيطرة على الجسم، من خلال أداء حركات تبدو في ممارسة أعمال المهن (كالدهان - والحفر والجري للحاق بالأتوبيس).

- يدرك الطفل من خلال الحركة مفاهيماً ترتبط بالاتجاهات والمكان، وهي تفيد

فى الإعداد للكتابة والقراءة ، لذلك تشكل أنشطة الحركة الإدراكية الحسية مدخلاً مهماً فى الرعاية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة.

- تعتبر الأنشطة الحركية وسطاً مباشراً للتعلم، يوفر تغذية فورية، لا تعتمد على الكلمات والألفاظ، ولكن الطفل يحصل على الناتج الفورى لأدائه وفاعليته فى اكتشاف نفسه وبيئته.

وتمثل أنشطة التسلق داخل وخارج الصناديق اختباراً لأوضاع الجسم فى مواقف عديدة. وهذه المهارة تنمى مفاهيم عن المسافة والارتفاع والوزن والسرعة وتقدير الشكل والحجم والطول، وهذه المفاهيم تعد أساساً لتعليم المفاهيم الهندسية، والحساب فى التعليم الأكاديمى اللاحق.

وقد أشار عديد من الدراسات إلى أن الطفل الذى لا يستطيع أن ينمى حركاته بدرجة كافية، يكون وعى الذات لديه ضعيفاً، ويواجه صعوبات فى التكيف الشخصى والاجتماعى - فصورة الذات يمكن تدعيمها من خلال القدرات الحركية ونحن نعلم أن الكثير من مهارات الحياة اليومية تركز حول الحركة الفعالة المؤثرة.

- أثناء ممارسة الطفل للأنشطة الحركية، نستطيع أن نستدل على درجة التفاعل والتكيف الاجتماعى والانفعالى للطفل؛ فالمسئولية الاجتماعية يمكن ملاحظتها من خلال قيام الطفل بالمهارات فى الأنشطة الجماعية وكذلك انتمائه لمجموعة اللعب، واكتشاف ميول وبوادر وسمات القائد أو الانبساط والانطواء. والأطفال فى سن ما قبل المدرسة لا تستهويهم الألعاب التى يكون محورها المقارنة فى الأداء، ويحبون الألعاب التلقائية بسبب ميلهم الطبيعى لكل جديد، فهم فضوليون بطبعهم.

- إن استخدام الكلمات التلقائية أثناء اللعب وبمصاحبة الحركات ينمى المهارات اللغوية، كما أنهم يبتكرون كلمات تعبر عن الحركة وتسهل أدائها، وقد يترغمون بالكلمات المنغمة المصاحبة للحركة، وهذا يشجع الإبداع اللغوى لدى الأطفال.

مما تقدم.. نستطيع أن نؤكد أن الأنشطة الحركية تعتبر أساساً للنمو المتكامل، ومن خلالها نستطيع أن نكسب الطفل الرعاية المتكاملة المرتبطة بالنمو الاجتماعي والإنفعالي والمعرفي، مع الأخذ في الاعتبار ضرورة التركيز على ممارسة الحركة والأنشطة البدنية المتمثلة في:

- الطرق الاستكشافية.

- حل المشكلات.

- الفكاهة والمرح.

- (تهيئة الموقف - توافر الثقة - النمو - الفرص المتاحة).

دور المعلمة:

- إتاحة الفرصة لتوسيع مدارك وخبرة الأطفال بصفة عامة.

- إتاحة الفرصة للمبادأة والتخيل والاستقلال في الأداء.

- تقديم التوجيه وتعديل الخطأ وقت حدوثه.

- استخدام التشجيع الإيجابي بطريقة هادفة.

- أن تكون المهام في حدود قدرات الطفل وإمكاناته؛ حتى لا يشعر الطفل بالإحباط، عندما تكون صعبة الأداء - كما أن إحساس الطفل بالنجاح في إنجاز المهارات يعزز المفهوم الإيجابي للذات (وهذا يمثل التقييم الواعي للأداء).

- التنوع في الأدوات والمواقف والأفكار الخاصة بالمهارات الحركية.

- الملاحظة الجادة والتفاعل الحساس عند الاشتراك معهم، والحفاظ على النشاط والحيوية.

الأدوات المستخدمة والأجهزة(*)

على المعلمة أن تستغل خامات البيئة المستهلكة بقدر الإمكان في تنمية وتدريب جسم الطفل، فمثلاً:

(*) شكل (١) بالملاحق في آخر الكتاب .

يمكن استخدام إطارات السيارات المستعملة فى الجذب والدفع والدحرجة والسير فيها والقفز والبناء (التركيب).

كما تستغل الصناديق الفارغة وعلب الأجهزة الكهربائية الكبيرة فى استخدامها كسيارات وكمنازل وكبارى، أو تفتح بها فتحات دائرية كبيرة للدخول والخروج وفى التمثيل الخيالى والدرامى - وتنمى جوانب نمو أخرى من خلال الألعاب كالسلوك الاجتماعى والتعاون فى البناء واللعب الخيالى.

أسس برامج الأنشطة الحركية لطفل الروضة،

ويمتاز البرنامج ببساطته وسهولته؛ فهو.. يشمل القصص الحركية والتمرينات التمثيلية والحركات الشاملة التوقيتية التى يصحبها غناء أو موسيقى، وسباقات الجرى وألعاب المطاردة. وكلها من النوع الطبيعى الذى لا يتقيد بوضع زمنى ولا يتحدد بشكل الحركة أو طريقته.

ويتميز النشاط بوجه عام بالحركة والحرية وبالطرق غير الشكلية؛ فيحوى النشاط الألعاب الحركية والتخمينية والتقليدية والتمرينات التمثيلية، التى تختار بحيث تستلزم مجهودا جسمانيا وعقليا مناسباً لقوى الأطفال، أو أنها تدربهم على الملاحظة أو السرعة أو الجرأة أو سرعة التلبية والنظام والطاعة.

وتمتاز الألعاب بأنها من النوع الشامل البسيط الخالى من قيود أوضاع اللاعبين، وما يتطلب اللعب من مهارة فنية، بل يكون أغلبها من النوع الغنائى التوقيتى الذى يلعب فى دوائر.

وقد يكون الدرس قصة واحدة (أو قصتين)، يؤخذ موضوعها مما يعرفه الطفل أو يقرأه، فهى تناسب سنه وقوته الجسمانية ومقدرته العقلية. ولدى المعلم أو المعلمة محصول وافر من هذه القصص؛ لأن كل ما يراه الطفل أو يتعلمه يمكن أن يحول إلى حركات تمثيلية، فتكون حركات الجذع مثلاً شاملة للثنى فى اتجاهات متعددة وفى مدى واسع فلا تقتصر على جزء محدد منه، وتشبه فى ذلك حركات الفلاح فى

فلاحتة لأرضه أو بذره للحب، أو حركات الصلاة فى الانحناء والمد، أو حركة الدابة فى انتقالها على أربع. وتشبه حركة الرجلين جرى الحصان أو حركة بندول الساعة على الجانبين أو مشية الغراب. وتكون حركات الذراعين كجناحي الطائر أو الطائرة أو دوران الطاحونة.

إلا أن تمثيل القصة حركياً. وتقليد الإنسان أو الحيوان أو النبات يجب أن يتمشى مع خيال الطفل وقدرته على تصوير الأشياء، وأن يساير أحداث القصة زمنياً. وينبغى أن يصحب الحركة الموسيقى والغناء والدبابة والتصفيق؛ لأنها من الوسائل المهمة فى تعليم التوقيت، فضلاً عن أنها تبعث على السرور والمرح.

ويحسن أن يشترك المعلم أو المعلمة فى النشاط لكى تصبح الحركة ممتعة وذات قيمة، ولكى يصبح التقليد سهلاً. ويستثير المعلم المهمة والنشاط بكلمات التشجيع؛ بشرط أن تكون تعبيراته أيضاً متفقة مع خيال الطفل، لا يفسدها النداء الشكلى ولا النظم المعقدة، ففى دوران الذراعين كطاحونة الهواء يوحى إلى الأطفال أنه كلما طال جناح الطاحونة (الذراع)، كلما تمكنت الرياح من إدارتها بسرعة وقوة عزق الأرض. وأنه كلما ارتفعت الذراعات عالياً وامتدت الركبتان كانت ضربة الفأس أقوى... أو أن الطفل يجلس كالزهرة الذابلة ثم المتفتحة النضرة، أو يقف على قدم واحدة كالبعجة أو معتدلاً كالجندي أو يحرك رأسه عالياً وأسفل كالحصان، أو يتحرك بخفة كالقط أو يدب كالدب وهكذا.

والمباراة ظاهرة أخرى تعمل فى النشاط عمل الخيال، فلا يحتاج المعلم إلا أن يقول (سنرى أيكم الأول أو أى قطار سيفوز) حتى يبدو الاهتمام على الوجوه ويزداد الحماس للتلبية. ويشترط فى تلك المباريات على الرغم من بساطتها وعدم تعقيدها أن يراعى فيها حسن التنظيم وسلامة التلاميذ ودقة الحكم وحسن التعرف؛ حتى يعتاد الصغار كل الصفات الاجتماعية الحميدة.

وفى مثل هذه الدروس يعطى الطفل قسط كبير من الحرية، فهو يتحرك هنا وهناك أكثر من حركته فى دروس التربية الرياضية بالمراحل المتقدمة، ويتقيد بالطوابير المعروفة والقطارات، ولكن لا بد أن نعوذه النظام والطاعة وسرعة تلبية الأوامر، مع عدم إرهاقه - أى تكلفته بما لا يطبق - لأن عملية غموه تستنفذ جل طاقته.

ويتم تنفيذ الأداء الحركى على النحو التالى:

أولاً. التمرينات البدنية:

أ- الأوضاع الأصلية للجسم وأهمها الجلوس والجثو والوقوف.

ب- الحركات الشاملة للمعضلات الكبيرة.

ج- المشى والجري مع التوقيت.

ثانياً. الألعاب:

أ- ألعاب المطاردة والألعاب التى تدرب الحواس.

ب- الألعاب التى تدرب على الرمى.

ج- سباقات يظهر فيها المجهود الفردى.

د- الألعاب الشعبية البسيطة.

ويكون لهذه المرحلة أجهزة التسلق والتعلق وبعض المقاعد الرياضية وعارضة التوازن والكرات الصغيرة وأكياس الحبوب والأطواق والحبال، ولكن المعلم/ المعلمة تستطيع أن تستغنى عن هذه الأدوات - إذا لم توجد بالروضة الأدوات المدرسية الأخرى كالموائد والمقاعد، وقد تغنى قطعة الطباشير عن كثير من هذه وتلك، فترسم بها خطوطاً ودوائر تمثل الأنهار والبحيرات والصخور والجبال.

ويجب أن يكون فناء المدرسة نظيفاً منسقاً، وأن يغطى معظمه أو كله بطبقة من الأسفلت؛ حتى يستطيع الطفل التخطيط عليه والكتابة والرسم، مما يميل إليه عادة، فضلاً عن التخطيط الدائم لبعض الألعاب البسيطة، وتكسو الأرض الحشائش حتى لا يصاب الأطفال عند الاصطدام بالأرض.

الطفل من سن الرابعة إلى السادسة:

لا يزال الطفل متأثراً فى هذه المرحلة بميوله، التى كان يتمتع بها فى الدور السابق فقدرته على التصور والتخيل لا تزال ظاهرة قوية، والحركة أهم نواحي حياته.

وليس الغرض من دروس التربية الرياضية فى هذه المرحلة زيادة القوة العضلية،

بل غرضها إشباع ميل الطفل للحركة، وتدريبه على الصفات الاجتماعية وقواعد السلوك الصحيح يكون له أثره فى حياته. وتثير الحركات الكبيرة نشاط الطفل؛ خاصة إذا صاحبها صوت كالصغير والتصفيق، أو إذا ما كان هادئاً يستدعى الحذر والانتباه كالمشى على المشطين بخفة.

وأكثر ما يميل إليه الطفل فى هذه السن التعلق والتسلق، والحركات التى تستخدم فيها اليدين والقدمان. ونظراً لأن قدرة الطفل على ضبط حركاته تكون أقوى مما كانت عليه فى المرحلة السابقة - وإن كانت لا تزال محدودة - فإنه يستطيع العمل بيديه وقدميه أفضل من ذى قبل، ويبدأ فى تعلم الرمى والتسديد واللف على أصول صحيحة.

ولذا تحوى الدروس الأولى التمرينات البسيطة الشاملة، وتأخذ الألعاب قسطاً كبيراً من النشاط. ثم ينتقل المعلمة/ المعلم تدريجياً من القصة الحركية إلى التمرينات الثقيلية، فالتمرينات النظامية التى لا يقتصر الغرض منها على مجرد الحركة، بل يمثل اعتدال القامة والتدريب على مهارات.

ويمكن أن يشترك البنون والبنات فى الدروس فى هذه المرحلة وسابقتها، ويكون عادة أكثر نشاطاً وأميل إلى إظهار جرأتهم، فى حين تسعى البنات لتقليد البنين فى مواصلة الجهد والمباراة معهم على قدم المساواة.

وعلى ذلك يمكن أن يشمل البرنامج للصفوف الأولى فى المدرسة الابتدائية ما يأتى:

أولاً: التمرينات البدنية؛

أ - الأوضاع الأصلية للجسم، وبعض أوضاع الذراعين والرجلين المشتقة - والحركات البسيطة منها.

ب - الحركات الشاملة لعمل العضلات الكبيرة، وذلك يظهر خلال الحركة. كما أنه سوف يلاحظ - إذا ما تعب الأطفال من نوع خاص من التمرين العضلى - أنهم يشبعون حاجتهم للراحة والحركة عن طريق ممارسة تمرينات أخرى - وبذلك

تستخدم كل عضلات الجسم. كما أن خيالهم يظهر نفسه، ويخرج للوجود على أشكال ودوافع سعيده.

الخيال والتخيل:

يعتبر الخيال إحدى كبريات المزايا التي اكتسبها الإنسان؛ فعن طريقه تتأثر الطاقة البدنية والنشاط العقلي فينموان ويكبران، وإذا كان خيال الطفل صحيحاً.. فإنه يظهر في شكل دوافع طيبة تضطره إلى التحول للناحية الحركية، والرغبة في التعبير عن الأفكار عند الأطفال عن طريق الحركة أمر قوى جداً؛ فخيال الطفل يحول ما يحيطه من أشياء إلى صور تتناسب مع أحلامه عن العالم المحيط به، فتتغير الأشكال والنسب المرتبطة بها تغييراً كلياً، فتصبح الموائد والمقاعد. في مدارس الحضانة.. مثلاً نجد جبلاً وودياناً، وتصبح العرائس والدمى أناساً أحياء، وتدب الحياة في كل شيء لتساهم بنصيبها في هذا العالم الواسع.

وينطبق هذا القول أيضاً على ألعاب الخلاء فتري أن الأطفال يتخيلون أنهم يلعبون في الحدائق والغابات والبحيرات بما فيها من كائنات حية.

وعن طريق الألعاب التي تتطلب الشجاعة والعزم، تنمو القوة وتزداد خبرة الأطفال ويكبر العالم أمامهم وتزداد حدة الملاحظة فيهم. لذلك يجب علينا إذاً ألا نعوق اضطراد نمو هذه النواحي، بل يجب علينا أن نشجعها وأن ننميها في الطريق السليم؛ حتى لا نفقد أثرها على ثقافة الطفل وتربيته. ودون التخيل، يفتقر الطفل إلى كل عمل يحتاج لذكاء عقلي أو اكتشاف الحقائق والأشياء.

ولا يكفي في الأطفال الفهم السريع، فالشجاعة في ترك الطرق القديمة واكتشاف طرق أخرى جديدة، إنما تأتي فقط عن طريق التخيل. والرجل العبقري مثله كمثل الطفل الذي يغلق الباب وراءه ليخرج العالم حيث يواجه آلاف الاحتمالات.

الطفل غير العادي:

ونحن إذا ما تحدثنا عن الألعاب في هذا المقام، إنما نقصد ألعاب الطفل النامي نمواً طبيعياً - أما أولئك الأطفال غير العاديين أو الناقصين في النمو فتختلف - معاملاتهم،

حيث يظهر نقصهم البدنى فى صورة من الحركات غير المتزنة الثقيلة - ويظهر نقصهم العقلى فى عدم الحماس والخمول وعدم الرغبة فى التفكير وفى الخوف، وفى نواحٍ أخرى مشابهة.

وكل هذه مميزات لا تناسب مع النشاط واللعب التلقائى. ويمكننا أن نكتشف هؤلاء الأطفال بسهولة - وهم غالبا أقل من المستوى من حيث الطول، فى حين أن أجسامهم قد تكون كبيرة مع افتقارهم للنمو المتزن. فيظهر القوام مائعا والحركات على غير طبيعتها خالية من عضوى السهولة والخفة. ويقول الأخصائيون فى هؤلاء الأطفال أنهم يحتاجون لنشاط بدنى رياضى معدل ولدرجة أكثر من الأطفال الآخرين الأصحاء؛ لكى نزودهم بالأساس السليم الذى يعتمد عليه التعليم العقلى.

الحركات البدنية المناسبة:

يجب بصفة عامة أن توضع الحركات الرياضية والبدنية، وتختار بقدر الإمكان للتعويض عن أنواع النشاط التى يفتقدها الأطفال فى حياتهم؛ خاصة أولئك الأطفال الذين يعيشون فى المدن الكبيرة والمناطق المزدحمة. وأغلب النظريات التى تتناول التربية الرياضية للأطفال تعتبر فقيرة، فهى متأثرة إلى حد كبير بالنظريات الخاصة بالكبار، ومنصبية فى اهتمامها على التمرينات النظامية، وليس هناك أى دليل قاطع للوسيلة التى يمكن بها للتربية الرياضية أن تتشكل لتناسب الأطفال الصغار؛ فالنداءات الشكلية الجافة للتمرينات الصناعية لن تبعث الشوق والحماس فى نفوس الأطفال، بل سوف تعوق هذه التمرينات. ويمكن التعويض عن الحركات التى تنقص الأطفال فى حياتهم اليومية.

وقد يحتاج للأطفال الذين يشاقون - للحركة من هذا النوع - إلى التمرينات النظامية لفترة قصيرة من الزمن، ولكن سرعان ما يملونها إن آجلا أو عاجلا، بل وقد تكون هى السبب فى كراهيتهم للتربية الرياضية عامة، وقد تستمر الفجوة فى نفوسهم طوال حياتهم، فنكون بذلك قد خسرنا المعركة.

من المهم استشارة الأطفال للتمرينات البدنية عن طريق فهم اشتياق الطفل العادى الطبيعى للنشاط والحرية - تلك الحرية التى لا تفتقر إلى النظام - وإنما الحرية التى

يمكنها أن تكون تعبيراً عن مرح الحياة، والتي تبعد عن القواعد والنظم والعوائق الشديدة الجائرة. ولا بد أن يأتي الانتقال من الألعاب والتمرينات التي على شكل ألعاب إلى التمرينات النظامية أو الشكلية المصطنعة تدريجياً، ودون أن يشعر الأطفال، ولن يتم هذا إلا إذا كان المدرس مسترشداً في عمله بطبيعة الطفل نفسه، فيتركه يعيش في عالم يرتبط به، وفي الوقت نفسه، يتذكر أن كل درس يعطى للأطفال يجب أن يشمل عنصري التربية الرياضية والعقلية.

ونحن إذا وضعنا هذه الحقائق أمام أعيننا، لوجدنا أن دروس التربية الرياضية للأطفال يجب أن تجري أساساً على تمرينات جذابة على شكل ألعاب أو قصص حركية من النوع، الذي يدرب كل الجهاز العضلي. وتحتاج مثل هذه الألعاب إلى مدرس يفهم طبيعة الأفراد، عنده خيال واسع - وفي الوقت نفسه يمكنه أن يضبط النظام في أثناء قيادته للأطفال في ألعابهم ونشاطهم الحر.

إن الخبرة التي مرت بكثير من المدرسين تدفعني إلى أن أقرر أن المدرس - الناشئ يمكنه بسرعة أن يتدرب على قيادة هذا النوع من الدروس، وأنه سوف يلمس فيها بنفسه طريقاً ممهداً لتربية الأطفال وإعدادهم للمستقبل.

التمرينات على شكل ألعاب والقصص الحركية؛

ولكى نتحاشى سوء الفهم أو الخلط، فمن الضروري أن نذكر الفرق بين تمرينات الأطفال التي على شكل ألعاب والقصص الحركية؛ فالقصة الحركية يجب أن تكون كاملة بنفسها - ومع أن كل جزء من الدرس يعتبر قائماً بذاته، إلا أنه يجب أن تكون له علاقة وارتباطا بالدرس كله، وأن يختار ليتناسب مع المبادئ العامة للتغيير ودرجة الصعوبة.

أما درس التمرينات التي على شكل ألعاب - وهي موضوع هذا الكتاب - فيستخدم فيه كل تمرين مستقلاً عن الآخر، ولو أنه لا يخرج أيضاً عن القاعدة العامة للتقدم والتغيير في الحركات.

وعلى العموم.. فسواء أكان التدريس يشمل قصة حركية أم تمرينات على شكل ألعاب؛ فوضع قاعدة ثابتة لشكل القصة أو التمرينات يعتبر أمراً غير ضروري؛

فيمكن للمدرس أن يرتب التمرينات بالنسبة لأفكاره متذكراً أن الأطفال يجب أن ينالوا حركات كافية وتدريباً متغيراً. وفي الوقت نفسه، يجب أن تعطى التمرينات الفرص لنمو الناحيتين البدنية والعملية.

وبالمثل .. يمكن أن نقول عن ترتيب التمرينات نفسها، فليست هناك ضرورة لوضعها في ترتيب خاص؛ إذ إنها تتوقف على فكرة المدرس وقتئذ، وعلى الأدوات الميسورة. ولكن يجب ملاحظة ألا تتوالى التمرينات العنيفة، بل يجب أن يفضلها عن بعضها فترات راحة أو حركات هادئة مناسبة. وإذا كان في الإمكان أن يعمل الأطفال في وقت واحد .. فإن ذلك يكون أفضل، وإذا اختيرت التمرينات التي تستخدم فيها بعض الأدوات، فيجب أن ترتب بحيث يمكن للأطفال العمل عليها بأنفسهم ودون خطورة. وإذا كانت هناك تمرينات أكثر صعوبة، فيجب أن يتدرب الأطفال عليها الواحد بعد الآخر متتابعين وعلى التوالي، وتحت إشراف وإرشاد المدرس ومساعدته.

عوامل تساعد على المهارة الحركية:

١. التحكم العضلي:

ليس القوة العضلية هي العامل المهم في هذا الموضوع، وإنما هو التحكم العضلي بالإضافة إلى المميزات البدنية الأخرى؛ فتنمية الصفات النفسية كالجرأة وحضور الذهن تدعو إلى تحسن صفة المرونة وسهولة الحركة.

وفي كل هذه الاعتبارات، يجب أن يكون المدرس هو الباعث الموجه. وعن طريق المثل الصالح والخبرة والبشر والسرور الذي ينبعث من جانب المدرس، يمكنه أن يقود النشاط في ملعبه أو ساحته، كما يمكنه أن يعلم الأطفال كيف يكتشفون نواحي الجمال الطبيعي بأنفسهم.

٢. عوامل طبيعية:

لابد للمدرس أن يستغل تلك العوامل الطبيعية كأشعة الشمس المجددة للحياة، وصفاء الربيع وجماله الذي ينقي الهواء ويلطفه، وأن يجعل منها مصادر يستغلها في بعث خيال الأطفال.

٣. شكل الحركات؛

ليس من الضروري أن يدرك الأطفال أول معنى للشكل الصحيح للحركات فى التمرينات البدنية عن طريق النوع المعروف بالتمرينات الشكلية؛ إذ إنهم يمكنهم أن يدركوا ذلك بأنفسهم بوسيلة أفضل، عن طريق بعث عنصر التمثيل فى نفوسهم - ومثال ذلك:

اجعل الأطفال يلعبون جنوداً، فإنهم سرعان ما يربطون فكرة الجنود بفكرة استقامة القوام والقوة، كما أنهم سيحاولون عن طريق الأوضاع التى يأخذونها إظهار تلك القوة فى كل حركاتهم.

٤. التشويق والحماس؛

ولكى نبعث عنصر التشويق للأداء فى الأطفال، يجب علينا أن نراعى اعتبارات خاصة تساعد عليها: فإذا كان المدرس يرغب مثلاً فى تمرين الأطفال الهبوط من مكان عال بالجرى لأسفل، بشكل صحيح من على مقعد مثبت على عقل أو جهاز آخر.. فإنه يسأل من من الأطفال يمكنه الجرى لأسفل ثم الوثب لقاع هذا «البئر»؟، ويضيف قائلاً إن الأطفال الذين يستطيعون عمل الوثبة الصحيحة بهدوء، جاعلين من أنفسهم أصغر ما يمكن (يحسن أن يرى الأطفال الوضع الصحيح) - وسوف يتركون أحراراً، أما أولئك الذين يفشلون، فسوف يبقون فى «البئر»؛ حتى يتم جميع زملائهم الوثب. وهنا يمكن للطفل الجبان أو الضعيف أن يكون إنساناً كبقية الأطفال، إذا ما أخذ محاولة ثانية، ووثب فيها وثبة صحيحة، فبهذه الطريقة - طريقة استخدام بعض ألفاظ التشجيع وبعث الحماس - يمكن للأطفال الذين يفشلون فى أوائل فترة مراقبة زملائهم المهرة وملاحظتهم، وفهم ما ينقصهم من عناصر الحركة الصحيحة.

وعند المدرس من الفرص المتعددة - فى أثناء اللعب - ما يمكنه من إصلاح شكل الحركات، وبعث الشوق والحماس، وتقدير جمال الطبيعة وما شابه عن طريق الألعاب التى تظهر بها التمرينات الشكلية العادية. ويسر الأطفال أن يلبوا طلبات مدرسيهم؛ خاصة إذا ما كانت بسيطة فى ميسور طاقتهم وحدود قواهم وفهمهم.

وليست حالة اضطراب الحركات وعدم اتزانها - التي غالبا ما يتميز بها الأطفال غير الثابتين أو الذين يخجلون - أمرا يستعصى علاجه، بل العكس فمن الميسور مقاومتها وتعديلها وتحويلها تدريجياً إلى مرونة وحيوية وسرعة، وخاصة التمرينات التي نحصل على نتائجها العملية عن طريق التخيل، والأمثلة على ذلك كثيرة حيث يمثل الأطفال الفرسان الفخوريون بأنفسهم الذين يختالون كبرياء على خيولهم المطهمة الجميلة، أو جنود المطافئ الأشداء الذين يقاومون النار، أو الطيور الخفيفة السريعة التي تنتقل من مكان إلى آخر في أسرع من لمح البصر إلخ.

توقيت الحركات،

يجب ألا نمهل التدريب على التوقيت، فأهميته لا تنكر، ويعتمد سرور الأطفال وانشراحهم إلى حد كبير على نمو القدرة على التوقيت عندهم، وكلنا قد لاحظ ولاشك أن كثيرا من الأطفال الذين افتقدوا هذه الصفة، وكيف أنهم يسرون متلكئين غير مسترحين، حيث يدل قوامه على نقص في الطاقة وقوة الإرادة والسعادة. ولا يمكن لشخص أن يجزم بأن مثل هذه الحالات العقلية، إنما حدثت عن الشعور بالخجل من كون الطفل يشعر بانه بين زملائه.

ويمكن أن ترجع مثل هذه الحالة - في بعض الأحيان - إلى نقص في القدرة على التوقيت. وبمجرد أن يبدأ الطفل في متابعة خطوات زملائه الآخرين.. فإنه يتغير كلية، ويظهر هذا التغيير أثر التوقيت وسحره، فيصبح القوام حرا وتزداد مرونة الحركات، وينشط الانتباه ويبدو سرور الطفل واضحا، ولهذا السبب.. فإن التمرينات التوقيتية بصفة خاصة يجب أن تؤخذ مبكرا، وأن تكون تمرينات الألعاب مما يشغل عضلات الذراعين والجذع، مع الاهتمام دائما بعنصر التوقيت فيها.

ومن أمثلة ذلك:

المشي بخطوات قصيرة، مع طبع القدم على الأرض في العدة الثالثة أو في خطوة معينة، المشي مع التصفيق في العدة الرابعة، رمي الكرة باليد بعد أرجحة الذراع أمام الجسم وجانبه... إلخ.

جمال الحركات:

ليست هناك تمارينات خاصة بتنمية الجمال فى الحركة إذ إن الجمال الحركى يجب أن يأتى بنفسه ومن نفسه. ومثال ذلك: عند تمثيل الأطفال لحركات الملاك والنور الذى ينبعث منه، تبدو الحركات هادئة متزنة - وعندما يمثلون الحيوانات التى تشتهر بحركاتها السهلة الرشيقة كالبط والأبل تظهر رشاقة الحركة، أو حركات الجرى والوثب والقفز للخلف عند تمثيلهم لحياة القردة؛ حيث تبدو خفة الحركات والمهارة والتحكم.

أنواع التمارينات على شكل ألعاب:

هناك مئات من التمارينات على شكل ألعاب، ويمكن أن تعطى للأطفال أما على شكل قصص حركية أو كألعاب قائمة بذاتها - ويمكننا أن نسرد هنا بعضاً منها على سبيل المثال لا الحصر:

١. ألعاب الطبيعة:

العمل والحياة فى الهواء الطلق:

فى الربيع حيث نعمل فى الحدائق فنجمع الورود والأزهار، وفى الصيف حيث نركب القطار - لنذهب للمصيف أو لجمع للمصيف أو لجمع الفواكه أو نتسابق للصيد أو نذهب للبحيرة والنهر لتسبح ونجذف ونصيد السمك. وفى الخريف حيث نجمع الحبوب والفواكه أو نذهب للطاحونة لطحن الغلال (يمثل الطفل طاحونة الهواء أو الطاحونة القديمة ذات الحجرين). وفى الشتاء حيث تقطع الأشجار وجمع الأخشاب ونحملها إلى المنزل أو المعسكر، أو هطول الأمطار وظهور البرق وسماع الرعد، أو بعض الأعمال المنزلية كالعجن وتجفيف الملابس أو صنع كعكة عيد الميلاد.... إلخ.

٢. ألعاب جغرافية:

رحلات استكشاف خارج المدينة، حياة الهنود، أعمال ومميزات الأمم المختلفة،

ألعاب الحرب كالجنود والفرسان، وألعاب عالم الحيوان وكحركاته كالزحف والمشي والجري والحجل والوثب والتسلق والطيران ... إلخ.

٣. ألعاب المهن:

كالبحارة ورجال المطافئ والنجارين وصانعي الأحذية والخياطين والحدادين والرسامين... إلخ، وهناك ألعاب أخرى كثيرة كألعاب الرياضيين واللعب بالكرات والوثب بالحبال.

٤. ألعاب الغناء:

تستخدم ألعاب الغناء كثيراً في هذه الأيام خاصة مع الأطفال الصغار، ولكن يحتاج الأمر إلى ضرورة تعرف كيف يستخدم الغناء فيها لتدريب الإحساس العضلي والتوقيت؛ خاصة إذا علمنا أنه لن يكون لهذه الألعاب أية قيمة تذكر، إذا ما تمت في توقيت خاطئ أو بعدت عن الحياة ولم تكن تلقائية. كما يجب ألا تكون عاطفية لا في كلماتها أو تنغمها.

هذا.. ومع تقدم التدريس، يجب أن تختار التمرينات على شكل ألعاب لتناسب المجموعات المختلفة للتمرينات البدنية، وربطها ما أمكن كي يتسنى إخراج بعضها على شكل قيمة حركية، أو جزء من قصة حركية، وبذلك يمكن أن تخدم التمرينات الشكلية الأطفال خدمة كبيرة.

التوجيه والتدريب الحر:

لا يمكن تحديد مدى الربط بين التوجيه والتدريب الحر.. فإذا كان جميع العمل يتم تخطيطه وتوجيهه من جانب المعلمة، فما على الأطفال سوى الإنصات والطاعة. وإذا تطلب العمل بصورة دائمة تلبية موحدة، فإن كثيراً من الأطفال قد يبذلون أقل درجات مجهودهم. أما إذا اكتفى المدرس بتزويد الإطار العام للعمل، ثم سمح للأطفال بعمل تجاربهم واكتشاف حقائق جديدة بطرقهم الخاصة، فلن يعنى ذلك أن المدرس قد أتاح لهم فرصاً من لون جديد فحسب، بل وإنه ينتظر منهم أيضاً نشاطاً وعملاً من لون آخر. وتحت مثل هذه الظروف، سوف نرى بعض الأطفال يقدمون

على العمل بحماس كبير، وسوف يعمل بعضهم بتؤدة، وسوف ينتقل آخرون من ناحية من نواحي النشاط إلى أخرى، دون بذل مجهود واضح. وقد قيل فى وقت من الأوقات إن ما على المدرس سوى إعداد الأجهزة والأدوات وتوجيه الفصل إليها ثم يأخذ بعد ذلك موقف منظم المرور، ولكن لو أن هذا حدث فعلا فسوف يقف التقدم، وتنمحي اللذة النابعة عن العمل بعد أشهر قلائل.

وتوجه المادة العامة للدرس من واقع خطة المدرس الموضوعية لهذا العام وللعام التالى. وفى أثناء تقدم العمل، يبذل المدرس جهده وخبرته فى محاولة اختيار الوقت الملائم الذى يعطى فيه المساعدة الضرورية، والوقت الذى يترك فيه الطفل لنفسه ليخطئ أو يبذل أقصى مجهود أو ليتبسط فى عمله. وعلى سبيل المثال، فقد يحاول أحد الأطفال رمى الكرة بطريقة رفع الذراع، ولكنه لا يستطيع الرمى لمسافة طويلة بسبب وضعه القدم الخاطئة إماماً - وقد يكون هذا الطفل من النوع الذى سرعان ما يدرك خطأه فيصلحه بنفسه، وفى هذه الحالة يكون من الأنسب أن يترك لنفسه - ولكنه إذا كان من النوع الذى لا يدرك أين الخطأ، فسوف يكون من الطبيعى التدخل وتصحيح خطئه وتوضيح الطرق السليمة. ويتعلم الأطفال كثيرا من أخطائهم، ولكن سوف يأتى الوقت الذى يتطلبون فيه مثلاً معرفة كيف يثبون ارتفاعاً أكبر وبطريقة خاصة.

استخدام المسافات:

إذ ما تطلب العمل من جانب الأطفال توحيد الحركة، فسوف يكون من الضرورى العمل فى تشكيلات معينة. أما إذا كانوا يعملون عملاً متشابهاً بتوقيت فردى، فلن يكون للتشكيل أية قيمة.

ولابد وأن تتأثر العلاقة بين المدرس والفصل بالتنظيمات المختلفة التى يتخذها الأطفال، فإذا كان الفصل متخذاً تشكيل القاطرات والمدرس أمامه - وخاصة إذا كان يقف على مكان أعلى من مستوى الأطفال - فإن العلاقة بينه وبين الفصل تكون ضعيفة. فى حين أن هذه العلاقة تتغير على التو عندما يتحرك الفصل، ويتخذ تشكيل

نصف الدائرة حول المدرس مثلاً. أما إذا كان الأطفال يعملون عملاً فردياً حراً.. فإنهم يحتاجون إلى الانتشار - حتى يجدون فسحة من المكان تساعد على تعلم التحرك بحرية مع تجنب بعضهم البعض الآخر. إن ذلك - يساعد على تجنب الإصابات في ظروف أخرى. وعلى سبيل المثال: إذا ما طلب من الأطفال الجرى بسرعة في مكان مزدحم، فسوف يكون من الأنسب أن يتحركوا في الاتجاه نفسه، كما أنه يمكن في بعض الأحيان - ملاحظة الحركة بسهولة إذا ما كان الجميع متخذين وجهة واحدة.

التدريب في جماعات؛

كان الغرض الأول عند استنباط طريقة العمل في الجماعات هو تزويد الفصل بمتنوعات من النشاط، والمشاركة في استخدام الأداة أو الجهاز وتنمية الإحساس بالمسؤولية من جانب الأطفال. وكان التنظيم يصل دائماً إلى تقسيم الفصل إلى أربع قاطرات طويلة، تعمل كل واحدة منها تحت إمرة أحد التلاميذ، الذي ينادي على الأطفال ليؤدي كل منهم الحركة أو النشاط الواحد بعد الآخر. ولكن أغلب المدرسين عدل الآن عن هذه الطريقة، حتى في حالة تقسيم الفصل إلى أربع أو ست جماعات - فأصبح الأطفال يعملون نشاطهم بطريقة فردية حرة، أو يتعاونون معاً في جماعات صغيرة، تتكون من ثلاثة أو أربعة تلاميذ. وبذلك أصبح كل طفل مسئولاً عن مجهوده الذاتي. وليس من الضروري أن يؤدي نفس النشاط بنفس الصورة التي يؤديها الأفراد الآخرون.. فهو يستطيع مثلاً أن يزيد من ارتفاع الجهاز الذي يحاول الوثب فوقه، أو يغير المسافة التي يسدد منها على الهدف، أو يستخدم طريقته الخاصة في التسلق والقفز.

شكل الدرس؛

الحركات الشاملة؛

لابد وأن يتضمن الجزء الأول من دروس الأطفال حركات شاملة تتيح للأطفال الفرصة للتغيير من نشاط الفصل الضيق إلى ساحة اللعب الواسعة. ويغلب أن تترك

الدقائق الأولى لاختيار الأطفال أنفسهم فيعملون أحراراً، وبعد ذلك يعمل الجميع بعض نواحي النشاط التي يختارها المدرس، ولا بد أن تكون هذه النواحي - في هذا الوقت - من النوع الشامل العام كألعاب الصيد والمتابعة واستخدام الكرات وحركات الجرى السهلة البسيطة والوثب بأنواعه المتعددة، ويعتمد الوقت المخصص لهذه الفترة الشاملة من النشاط على احتياجات الأطفال.

الحركات المعوضة:

وبعد ذلك يأتي دور الحركة المعوضة، تلك الحركات التي تختار للتعويض عن العوامل التي تعوق النمو بسبب عدم كفاية الحركة؛ الأمر الناتج عن قيود المدرسة أو المنزل أو الصحة أو الملابس غير المناسبة، وترتبط درجة استخدام المدرس للحركات المعوضة على سن الأطفال، واحتياجاتهم، والتسهيلات الميسورة. هذا وتنقسم الحركات المعوضة إلى:

(أ) حركة للجذع.

(ب) حركات للذراعين والرباط الكتفي.

(ج) حركات للقدمين والرجلين.

ويمكن للمدرس أن يقرر هل من الضروري إعطاء حركات من هذه الأنواع المختلفة، أو يقتصر على بعضها، أو يعطى أكثر من حركة واحدة من نوع منها. فإذا كان الأطفال مثلاً قد درسوا حركات الجرى والوثب في الفترة الشاملة بشكل كبير، فلن يكون من المناسب أن تتبع هذه الحركات بحركات عنيفة للطرف الأسفل. ولو كانت حركات التسلق والأرجحة قد مارسها الأطفال فعلاً، فلن يكون من المناسب أيضاً أن تتبعها بنشاط مشابه وهكذا.

حركات الرشاقة التطبيقية:

ثم يأتي بعد ذلك دور حركات الرشاقة، التي تهدف لجميع كل قوى الطفل وتطبيقها في حركات القفز والوثب والتسلق والجرى والألعاب والتدريب عليها.

الألعاب فى درس الأطفال:

فى السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، يجد أغلب الأطفال ما يرضيهم فى اللعب باستخدام تلك الأداة السحرية المتحركة (الكرة)، التى يصعب عليهم التحكم فيها. ومع تحسن مهاراتهم، فسوف تراهم يختارون موقفاً أكثر تعقيداً، وذلك بالتعاون مع بعضهم البعض الآخر، أو التجمع معاً أمام جماعة أخرى أو فرد آخر. ولذا.. فمن الضرورى أن يزود الأطفال بمضارب وكرات متنوعة لاستخدامها بحرية أو فى درس التربية الرياضية. وقد نرى بعضاً من الأطفال فى سن السابعة من العمر يتجمعون معاً ويلعبون نوعاً أو لوناً من الألعاب فكرة القدم أو الطواف أو ما شابه فى جماعات من أربعة أو خمسة أولاد مثلاً، ومع ذلك فكثير من الأطفال يفضلون اللعب فرادى بأنفسهم أو مع زميل آخر. ومن الواجب علينا أن نلاحظ أن أكياس الحبوب - مع أهميتها فى المراحل الأولى - إلا أنها لا يمكن أن تغنى الطفل عن الكرة.

طريقة الأداء فى النشاط الحركى:

إن عنصر التدريس الجيد أهم بكثير لصغار الأطفال منه مع كبارهم، ولا بد له من أن يكون واضحاً ومؤثراً ومباشراً. كما يجب أن يأخذ المدرس نفسه دوراً فى كل لعبه. ولا بأس من أن يشجع ويمدح أو ينقد عند الضرورة، حسب الظروف. كما عليه أن يستخدم كل وسيلة تبعث فى الأطفال عنصر التخيل والمرح والتحمل. وقد تكون أفضل الوسائل للنجاح فى ذلك أن تودى المعلمة بنفسها الأمثلة والنماذج، فبذلك تستطيع كسب ثقة الأطفال، فتصبح بحق القائد المختار الذى يحبون أن يتبعوها ويقلدوها. ولا مفر أمام المعلمة من أن تتكلم مع الأطفال - فى بدء اللعبة - بما يناسب لعبته، وقد ترسم خطوطاً، إذا لزم الأمر ليحدد البحر أو الغابة أو القناة، وقد ترتب أدواتها بمساعدتهم ليمثل الجبال والتلال والوديان والكبارى والقوارب والحيوانات..... إلخ. فهذا الإعداد يبعث فى الأطفال عنصر الخيال. كما يجب أن يعطى المعلمة/ المعلم تعليماته ويلقى بشرحه مختصراً فى أثناء اللعب أو أثناء سير الفرقة، دون أن يعوق ذلك نشاطهم، أو يحدث ما يعكر على الأطفال

تخيلهم، فالبحر مثلاً يجب أن يظل طوال الدرس بحراً، إلا إذا اضطرت المدرسة/ المدرس إلى استخدام مكانه لغرض آخر - فإذا أرادت المعلم/ المعلمة تعديل تخيلهم لما هو بحر، فإنه يمكنه أن يدفع الأطفال للسير بضعة خطوات، قائلاً لهم أنهم سيتعدون تدريجياً عن هذا المكان - وعند العودة للمكان الأول يمكن للمعلم/ للمعلمة أن تسميه باسم آخر من شكل حدوده - وفي الوقت نفسه يزود الأطفال بغذاء جديد لخيالهم. فيمكن مثلاً أن يقول إنهم أقبلوا على أرض واسعة مزروعة بالحشائش الخضراء؛ حيث يمكنهم الجرى والوثب والقفز للخلف واللعب والغناء بدلاً من السباحة والغطس... إلخ كما يمكن للمعلم/ للمعلمة أن تزيد من حماس الأطفال، بتوجيه بعض الأسئلة القصيرة المناسبة لنوع اللعبة أو يعطى شرحاً قصيراً، ومن أمثلة ذلك:

«من يمكنه أن يرينا كيف يتسلق رجل المطافئ السلم بسرعة واتزان؟».

(ويمكن أن تؤدي الحركة على الحائط أو على خطوط مرسومة على الأرض) أو «من يستطيع التجديف بمهارة المتسابقين؟»، «إنهم يجذفون بحركات طويلة متعادلة» (ويحسن أن يعطى المدرسة/ المدرس نموذجاً للحركة).

أو «من رأى سرعة اللنش الصغير الذي يتحرك في البحر، عندما يكون البحر هادئاً كالمرآة؟»، «حاول أن تتحرك بخفة وسرعة، وفي خط مستقيم كما يفعل اللنش».

مثل هذه الأسئلة تساعد أيضاً في اختبار التنفس عند الأطفال، وهو عنصر مهم في التمرينات البدنية، فإذا كانت أصوات الأطفال عند إجاباتهم عن الأسئلة طبيعية وسهلة.. فإن ذلك يعنى أنه ليس هناك أى عائق من ناحية التنفس.

النظام فى التشكيلات الحرة:

فى أثناء هذه الألعاب التمثيلية، يجب أن يراعى النظام مراعاة تامة. فإذا روعى النظام باعتباره قاعدة من قواعد العمل، فلن يظهر من ناحيته أية صعوبة. وعن طريق سلوك المدرسة/ المدرس المشبع بحب الأطفال ويصادقهم مع الحزم معهم، فإنه يمكنه

أن يجعل الأطفال يؤمنون بأن لذة الألعاب غير ميسورة، ما لم يتوجها عنصر النظام، وبذلك يطيعون المدرسة/ المدرس بمحض اختيارهم.

والطاعة والنظام ضروريان عند استخدام الأجهزة والأدوات، وإذا لم يكن في استطاعة المعلم/ المعلمة الاعتماد على الأطفال وضبط نظامهم.. فإنه من الأفضل له أن يتحاشى في تدريسه أى نوع من التمرينات، التى يحتمل فيها حدوث إصابة أو خطورة قد تنتج عن حركات مائعة أو غير رشيقة، أو يسبب جراحة واندفاع دون حذر. وليس الابتعاد عن مثل هذه التمرينات لمجرد تحاشى الإصابة فحسب، وإنما بسبب أن الإصابة نفسها قد تدعو إلى خوف الأطفال من هذه التمرينات، بل وقد يتعدى ذلك إلى كرهها والابتعاد عنها.

السخرية من الضعيف:

من الواجب ألا نتخذ من الأطفال العصبيين أو الضعفاء موضعاً للسخرية؛ بسبب جنبهم أو خوفهم من أداء حركة من الحركات؛ إذ سرعان ما يتلاشى هذا الجبن أو الخوف إذا ما كانت القيادة حكيمة. ولن يلحظ الطفل ساعة حماسه وانغماسه فى العمل أن المدرس يساعده فى الحركات الصعبة، وهو يسعد كثيراً إذا ما نجح فى أداء حركة أو تمرين صعب، كان قد حاوله قبل ذلك وفشل فيه.

الطفل الجرىء:

أما الأطفال المغامرون الأقوياء، الذين يتمتعون بالجرأة، فيجب أن نشجعهم على مساعدة الضعاف من زملائهم - مع وضع حدود لجرأتهم ومغامراتهم.

تصحيح الأخطاء:

يتم تصحيح الأخطاء بطريقة تقديم التمرينات نفسها - بطريقة استخدام الأسئلة السريعة الواضحة تعتبر أفضل الطرق فى التعليم وتصحيح الأخطاء والتوجيه، وكذلك يجب ألا نسأل الأطفال فى أثناء انشغالهم فى أداء تمرين مشوق، وإلا فسوف نعكر عليهم جو اللعبة.

الراحة بين التمرينات العنيفة:

إذا ما شملت فترة الدرس تمرينات عنيفة، فلا بد أن تتخللها برهة قصيرة للراحة، على الا يفهم من ذلك أن يكون الأطفال في حالة سكون تامة، إذ من المعروف أن الأطفال لا يحبون أن يظلوا ساكتين، بل هم يحتاجون دائماً لتغيير مستمر وعمل يؤدونه. ولذلك يجب أن يشغل الأطفال في ناحية تعطيهم الراحة الكافية بعد العمل الضعلى الشاق. ويمكن استثمار فترة الراحة هذه في محادثات وأسئلة خاصة بالألعاب التى سبقت هذه البرهة.

وعلى سبيل المثال، إذا كان الأطفال يجذفون قبل الراحة.. فإن المدرس يمكنه أن يسألهم عن الأنواع المختلفة للقوارب التى مرت بحياتهم، وكيف تسير كل واحدة منها، كما يمكن للمدرس أن يستثمر هذا الوقت فى تحسين القدرة على التوقيت عند الأطفال، وقد يأخذ المدرس والأطفال وضع جلوس التبريع ثم يبدأون فى الترنيم بنغم ولحن بسيط معروف يتخلله بعض للتوقيت الحاد.

وفى الوقت نفسه يحتفظون بالوحدة الموسيقية بأى طريقة يختارها، وقد يكون ذلك بالتصفير بالفم مثلاً، ويتبعه الأطفال فى ذلك. ويمكن أن يكون ذلك أيضاً بطرق متعددة كالتصفيق على الأرض ثم على الركبتين، ثم من الركبتين على الكفين، ثم من الأرض للكفين وهكذا. وبذلك يمكن أن يكون هذا العمل كتمرين، بل وتمرين صعب، فيصفق الأطفال مثلاً أولاً باليد اليسرى على الأرض، وباليد اليمنى على الركبة اليمنى. وفى العدة الثانية تضرب اليدين الركبتين، وفى العدة الثالثة تضرب اليد اليمنى الأرض واليسرى الركبة اليسرى وفى العدة الرابعة تضرب كلتا اليدين الركبتين وهكذا... على أن يتدرب الأطفال جيداً فى كل مرة يتغير فيها نظام التصفيق.

مثل هذا التمرين سوف يروق للأطفال أداؤه، ولن يحدث تعباً، بل ويدعو إلى التروح عنهم. وأخيراً يمكننا أن نستثمر برهة الراحة لتعطى الأطفال الفكرة الأولى عن حالة الاسترخاء التام، والتنفس الطبيعى الصحيح - فيرقد الأطفال بضعة دقائق

رقوداً كاملاً على ظهورهم، ويغلقون عيونهم متخيلين أنهم نائمون، ويتنفسون بهدوء كما يفعلون فى أثناء النوم الحقيقى.

النداءات:

إن النداءات بمعناها العادى المعروف لنا لا محل لها إطلاقاً مع الأطفال الصغار؛ فهم يؤدون حركاتهم مقلدين المدرس، ويبدأونها بإشارة منه، فيغيرون من حركاتهم أو يعدلون من توقيتهم؛ وفقاً للاصطلاحات والرموز المعروفة بينهما.

ومثال ذلك: عند لعب الأطفال قطارات السكة الحديد، فإن المدرس يعطى إشارة البدء والنهية لتحرك القطار، وعندما يمثل الأطفال حياة الجنود فإنهم يبدأون هجومهم بإشارة من قائدهم، فإذا يزحفون بهدوء وحذر، أو يهجمون كالأسود على عدوهم. ويمكن للمدرس أن يبين اتجاهات الحركة بالقول أيضاً.

وأمثلة ذلك: ناحية السور أو الحديقة أو نهاية الملعب.. جرى - مع إشارة كذلك بيده.

وكذلك يمكننا أن نستخدم الكليات القصيرة الواضحة مثل (ابتداءً)، (استعد)، (قف)..... إلخ استخداماً نافعاً فى نداءتنا.

أما صوت المدرس، فيجب ألا يكون مملاً أو غير واضح - والمثل الأعلى لصوت - المدرس هو ذلك الصوت الذى تنبعث منه الحياة والمرح والنشاط والهدوء، مع القدرة على التكيف والتغير ليناسب طبيعة التمرينات المختلفة - ونحن لا يمكننا أن ننكر ما للصوت من أثر - ففى سرد القصص الحركية مثلاً يجب ألا يخرج الكلام سريعاً، كما يجب أن يشمل النغم المضبوط، الذى يساعد على تعرف نوع الحركة وروحها - وعلى العموم فلا بد للصوت من أن يكون مقبولاً، ترتاح إليه النفس حتى يضع المستمعين الصغار فى الجو الصحيح المضبوط؛ لكى يظهروا سرورهم الأعظم، أو يثيرهم فى وقت الشدة أو يحذرهم ساعة الخطر... إلخ.

مثال:

وفيما يلى مثال يظهر شوق الأطفال وقدرتهم على تحويل انفعالاتهم إلى حركة

وعمل. وفكرة اللعبة هي تمثيل بعض مظاهر حياة الفلاح في ريف الإقليم المصري، فنبداً في أن نستعرض مع الأطفال صوراً متعددة عن حياة الفلاحين المجاهدين في الأرض الخضراء - ثم تبدأ اللعبة بأن يكون الفلاح راقدًا ممثلاً النوم بعد الإجهاد والتعب، ثم سرعان ما تصبح الديكة، ويستيقظ من نومه ويذهب ليغتسل ويصلي الفجر. وهنا يشرح المدرس صعوبة حياة الفلاح، وكيف يجاهد في سبيل عيشه فيعزق الأرض ويحرثها ويبذر الأرض ويروى النبات، ثم كيف يحصده. ويدربه ثم يجمعه. كما أنه يعتنى بحيوانه الذي يساعده في عمله، ويزوده بالألبان التي يصنع منها غذاءه ويبيع فائضه. أما زوجته فتعنى بتربية الدواجن، وتجمع البيض، وتساعده في عمله، في حين أن أسرته جميعها تتعاون معاً في بناء منزله وحراسة أرضه.

إن مثل هذه اللعبة التمثيلية تدعو إلى مرح الأطفال وحماسهم واتساع - دائرة خيالهم - كما أنها تجعلهم يبدون في مظاهر تتناسب وهذه الحياة الطبيعية الحرة فيعيشون في جو مثير شيق. إن المرح والسرور المنبعثين من مثل هذه الألعاب الحركية يعتبران من أهم مظاهر الصحة البدنية. والتعبيرات التلقائية للمرح والسرور ذات قيمة نفسية عظيمة، وعلى ذلك فلا بد للمدرس الماهر من أن يضع هذه الحقائق محل الاعتبار.

ملاحظة حركات الأطفال وتقدير تقدمهم:

كيف يسير الطفل في نشاطه؟ هذا هو السؤال الذي نسأله من وقت إلى آخر، وسوف يكون الجواب مهما كان بسيطاً حكماً من الأحكام، ومتصلاً بالمقارنة وتحديد نواحي الاختلافات التي يمكن أن ننظر إليها؟ وما النواحي التي يمكن أن توضع محل المقارنة؟

قد ننظر إلى الطفل بالنسبة لماضيهِ، ونقارنه بما كان عليه في الأسبوع الماضي أو منذ ستة أشهر، أو منذ سنة ماضية. فحكمنا عن (الآن) يرتبط بمعلوماتنا عن (الماضي) وكلاهما يلقي ضوءاً على المستقبل.

وتختلف الأحكام التي تعتمد على مظاهر نمو الطفل عن الأحكام التي تعطى

بمقارنة الطفل بطفل آخر، أو الأحكام التي يعطيها المدرس بمقارنة تحصيله بمستوى التحصيل العام لتلاميذ فصله.

وعندما نرغب في تقويم تقدم الطفل، فسوف نضع محل الاعتبار الاختلافات بين تحصيله في الأسبوع الماضي مثلاً، وفي هذا الأسبوع، وفي السنة الماضية، وفي السنة الحالية وبين التلميذ من سن السادسة وزميله من السن نفسها.

والمهم أن نقدر كيف نقيس هذه الاختلافات - فالاختلافات في الطول والوزن والمسافة، والدقة في الرمي، والسرعة في الجري، والارتفاع في الوثب يمكن أن تقاس بدقة، وتجمع الحقائق من هذه النواحي أمر مهم؛ خاصة إذا تم في أوقات مختلفة وسجل أولاً بأول. ومع ذلك فالصورة التي نحصل عليها من هذه التسجيلات لا تعتبر كاملة، فهناك مثلاً بعض الحقائق المتصلة بعدد مرات تكرار المجهود أو عدد نواحي النشاط المختلفة التي اختارها الطفل، والمدة التي قضاها الطفل في كل نشاط.

وقد نقارن الطفل في هذا الاتجاه بأطفال آخرين أو نقارنه بنفسه في مراحل سابقة، كما أن هناك نواحي اختلاف بالنسبة لميول الطفل واختياره لنواحي النشاط، فهناك من يفضل الرسم والنقش وآخر يميل للتسلق بدلاً من اللعب بالكرة، في حين أن آخر يفضل القراءة بدلاً من اللعب بالكرة، في حين أن آخر يفضل القراءة بدلاً من المجهود العنيف.

وقد يلاحظ المدرس مثلاً أن ثلاثة أطفال فقط أمكنهم أداء حركة «عجلة العربية» في بداية العام، وأن نصف الفصل فقط استطاع الوثب ارتفاع ثلاثة أقدام - ثم في نهاية العام، استطاع ثلاثون طفلاً عمل حركة «عجلة العربية»، في حين أن الفصل جميعه استطاع أن يثب ارتفاع ثلاثة أقدام، وأن عدداً منهم أقل وثب أكثر من ذلك. مثل هذه المعلومات التي تظهر على صورة أرقام قد تعطى هيكلاً لملاحظات أخرى من الطابع نفسه. ونحن نريد أن نعرف ماهية هذا الطفل. ويدفعنا هذا إلى الانتقال إلى ميدان آخر هو ميدان الصفات فنقول مثلاً... هو «مملؤ بالحيوية»، أو «خامل» أو «حساس» أو «هادئ»، أو «عنيد»؛ فمثل هذه الصفات يمكن أن تملأ الفجوات داخل الهيكل الرقمي المسجل وحوله.

ونحن عندنا نلاحظ الحركة.. فقد نرى فى أثناء وثبة طفلين لارتفاع معين ونجاحهما فى ذلك، أن أحدهما أتم الوثب بسهولة، فى حين أن الآخر وثب وثبة متصلبة غير رشيقة، ويستطيع المدرس الماهر أن يلاحظ الفارق بين الاثنين، ومثل هذه الملاحظة لا يمكن تسجيلها بالأرقام، وإنما تسجل فى «عقل العين». ومع أن هناك أفرادا يستطيعون الملاحظة الدقيقة، إلا أن هناك اختلافات واضحة ترجع إلى عوامل اعتبارية فى نفس الملاحظ، ويجب ألا ننسى ميوله التى تدفعه للملاحظة فى ناحية أكثر من غيرها.

وتعتمد ملاحظتنا كمعلمين/ كمعلمات - عن تقدم الطفل - على الطريقة التى ننظر بها إليه، فقد ننظر إليه من ناحية تسجيلاته، وقد نقارن تحصيله بتحصيل غيره من الأطفال، وقد نضع محل الاعتبار العاملين الاثنين معاً. بالإضافة إلى ذلك.. فقد ننظر إلى الطريقة التى يؤدى بها الطفل الحركة، كما أن تقييم الطفل قد يختلف بالنسبة لطبيعة النشاط الذى يمارسه - فى الألعاب مثلاً، قد لا نستطيع تقويم الطفل بطريقة التسجيل، فى حين أن التقدم فى الألعاب قد يسجل بطريقة أخرى؛ إذ إن الصفات المرنة التى تتطلبها الألعاب لا يمكن تسجيلها وإن أمكننا ملاحظتها.

وفى ملاحظة نمو الحركة، هناك صفات عديدة يمكن أن تكون فى أذهاننا - فقد نصف الطفل من ناحية المجهود والسرعة والتأخر والبطء والجلد والقوة والخفة والثقل والاسترخاء والمرونة - أو قد نصفه باصطلاح أعم كالنشاط والحيوية أو الخمول والسكون. وكلما كانت فترة الملاحظة قصيرة، قل مدى الاختلافات، وصعب تقويم التقدم. وفى بعض الأحيان يبدو أن الطفل فى حالة ثبات دون أى تقدم، أو حتى فى حالة تأخر، ومثل هذه الظاهرة تعتبر طبيعية فى عملية التعلم.

وهناك طرق أخرى عديدة يمكن بها ملاحظة التقدم، الذى يصيب الطفل فى نواحي سلوكه، فقد يكون هناك نمو فى القدرة على التعاون مع الآخرين، أو فى القدرة على العمل التخيلى والتعبير عن الأفكار والإحساسات. ومع كل ما تقدم، فعلى الرغم من أن الأطفال فى المرحلة الابتدائية يكتسبون مهارات فى كثير من

النواحي الحركية، إلا أن هذه المرحلة يمكن أن تسمى بمرحلة الاستكشاف.. فهم يتعلمون الجرى والوثب والزحف واستخدام اليدين والتحرك بكفاية والتعبير عن النفس، ولكن مع أن قدراتهم على التحكم أو الجلد تزداد، فإن أغلبهم لم ينضج بعد في الصفات الضرورية، التي تتضمنها ألعاب الفرق وألعاب القوى (ألعاب الميدان والمضمار).

ويمكن ملاحظة النمو الحركي والحكم على كفاءة الأداء، في ضوء ما يلي:

النمو الحركي واختبارات الحكم على كفاءة الأداء:

بدء مرحلة المشي تتطلب:

(أ) نضج الهيكل العظمي. (ب) ونضج العضلات.

(ج) النظام العضلي العصبي.

مع اكتمال حاستي الإبصار والسمع اللازمتين لمساعدة الطفل على المحافظة على التوازن أثناء السير.

وكما سبق.. فإن الطفل يستطيع السير بمفرده، عند عمر ١٣ - ١٤ شهراً.

وتكون الذراعان مفرودين للخارج، يحركهما على شكل أمواج للحفاظ على توازنه.

ومع نمو العضلات في القوة ومع تحسن التوازن، تنضج أنماط السير، ويتحسن السير عند عمر ٢,٥ سنة.

وببلوغ الطفل السنة الأولى من العمر، تكون حواسه قد اكتملت التطور، فعن طريق العين يصل إلى الهدف بحيث يمكنه أن يسجل اللون والخط، ويمكنه عن طريق الأذن أن يميز نوعية الصوت.

كما أن النظم العصبية ترسل الإشارات في الوقت المناسب إلى مراكز الاستقبال المرادفة لها.

ولكن يظل ترتيب البيانات الحسية في طور النمو أو تحت مرحلة التطور، وتتميز خطوات الطفل بتلاصق الركبتين وتباعد القدمين، وهو ما يطلق عليه «الركبتان

المطرقتان Knock Knee»، وتظل الركبتان على وضعهما حتى السادسة من العمر؛ حيث تختفى هذه الظاهرة.

والكرة هي أولى اللعب التي يمارسها الطفل، فيبدأ بالبالونات ثم الكرة الكاوتش ثم الكرة البنج بونج.

ومن حركات الكرة يتعلم الطفل الفرق بين الارتفاع والعمق، الأمام، الخلف، فوق وتحت، والدوائر.

وتحتاج هذه اللعبة إلى شريك مع الطفل، يبادل القفزات لرفع كفاءته ولتأمين حركته.

التدريب على السير حافى القدمين لتقوية عضلات القدمين، مع تركه يسير على أرض صلبة مختلفة في طبيعتها كالرمال - الخشن - أرض غير مسطحة أو غير مستوية.

السباحة .. وهذه يمكن تدريب الطفل عليها حتى قبل مرحلة تعلم المشي، وهي أساس الحفاظ على التوازنات وتحديد الاتجاهات.

اللعب فى مجموعات أثناء الدراسة الابتدائية كلعب الكرة، الجرى، نط الحبل، الحبل، المرجيحة.

الرياضة التى تنمى التوازن عند الطفل كركوب العجل.

السير على المتوازي يضبط توازن الجسم.

وفى سبيل ذلك لا يكفى التدريبات القصيرة؛ لأن الأطفال فى حاجة إلى معاملة معقدة تجمع بين اللعب والرياضة، ويتم التدرج فيها من ناحية الصعوبة.

ومن خلال الحركات العنيفة يشعر الطفل بذاته.

ويجب أن يوضع فى الاعتبار أنه بتنمية كفاءة حركة الطفل .. إنما يفتح له بوابة للمعرفة الذهنية والإشباع العاطفى.

ويكن للمعلم / للمعلمة أن تصمم لطفل الروضة بعض الألعاب الابتكارية، التى

تستخدم فيها الأدوات الصغيرة(*)، وهى: الأعلام الصغيرة - الأطواق بكافة أحجامها - أكياس الحبوب - الحواجز الفنية على شكل حيوانات لتغيير حركة الأطفال فى الملعب - الورود - سلات الزهور - القفزات (عرائس، جواناتى لتقسم الأطفال حسب الألعاب التنافسية مجموعة الأسود - العصافير - الدب - الحصان).

وتهدف المهارات الحركية تدريب الطالبة على كيفية تدريب الأطفال لعضلاتهم الصغيرة، وكذا تدريب العضلات الكبيرة، وإعداد الألعاب المناسبة لنمو الأطفال الجسمى والعضلى. ويستهدف الأطفال الصغار:

(١) ألعاب الجرى البسيط مع النط والزحف فى مكان محدد، وتستخدم الأعلام الصغيرة فى عمل مربعات كبيرة على الأرض والأطواق؛ لعمل دوائر على أساس أن يجرى حولها الأطفال.

(٢) تستغل الحواجز فى تغيير حركات الأطفال، وفقاً للشخصية المرسومة على الحواجز من قفز، مثل الأرنب إلى دب مثل الدب، و.. هكذا.

(٣) يقسم الأطفال مجموعات (أعلام حمراء) (أعلام خضراء) والمجموعة الأحسن هى الأسرع فى الرجوع لنقطة معينة، كما فى الدائرة الأسرع.

(٤) ألعاب المسافة أيضاً يستهدفها الصغار (المسك بالحبلى - المسك بالأعلام - المسك بالزميل).

(٥) المسابقات الحركية الموسيقية:

١- مسابقات ثنائية بين طفلين، تستخدم فيها أكياس فى الأرجل (الشوال مطبوع أو بخامات فنية)، ويشجع الفائز من قبل بقية الأطفال وفقاً للوحدة المطبوعة.

٢- مسابقات جماعية (مجموعتان) تستخدم لتصنيف المجموعات أكياس عليها أقنعة تمثل رمز كل مجموعة (أسود - نمور)، (الأرانب - السلاحف).

٣- أقنعة تلبس بالرأس (الوحدة الفنية عليها تمثل شكل الحيوان).

٤- مسابقات بين كل طفلين وطفلين باستخدام عصا التوازن.

(*) شكل (٢) بالملاحق فى آخر الكتاب.

ويراعى فى هذه المسابقات استخدام الموسيقى المصاحبة وعند توقفها واسترسالها
تتغير الحركة أو تتوقف، تستغل الحركات المتنقلة كالوثب والجري والتوقيت فى
تدريب عضلات الطفل الكبيرة، كما تستغل الموسيقى فى تشجيع الصغار على
الإتيان بالحركة والانتباه.

اللعب الإيهامى:

يهدف هذا اللعب تقمص الأدوار فى الحياة الطبيعية (الأسرية والمهنية)، وهذا
بدوره يؤدى إلى تعرف حاجات الطفل وبعض جوانب شخصيته، كما يتحقق من
خلال اللعب الإيهامى القيام ببعض الحركات؛ وفقاً لوظيفة كل شخصية، ويترتب
على ذلك تدريب عضلى تلقائى بدون جهد أو عناء.

وتتمثل أركان اللعب الإيهامى فى:

[بيت العروسة - بيت الدب - النجار - اللحام - الحيوانات المختلفة لتحقيق
تناولها بيد الطفل ومداعبتها والتحدث معها إن أمكن - بعض أنواع الطيور - بعض
الزواحف - نماذج لسوبر ماركت بأركانه المختلفة من ألبان وفاكهة وخضار ومعلبات
- صيدلية - حوض سمك - الملاهى - مكونات المنزل - الحديقة].

وفى هذا النشاط يقوم الطفل بمعايشة الأدوار وتقليد الصوت، والحركة لما يدركه
وتحسه مشاعره من وجودها الفعلى أو المتخيل، كما تحقق الألعاب الجماعية مشاركة
وتعاون وتحويل الطفل من إنسان أنانى إلى شخص اجتماعى، يحافظ ويحترم حقوق
الآخرين، ويعرف ما عليه من واجبات.

ثانياً: العلاقة بين الأداء الحركى وتعلم المفاهيم لدى طفل الروضة:

إن الأنماط العصرية للحياة قد أدت إلى تقليص الحركة التلقائية للأطفال باستخدام
الأجهزة الحديثة (تلفزيون - الكمبيوتر - التلفون - السيارات).

والبرامج الحركية تعتبر وسطاً مباشراً للتعلم التلقائى لأطفال ما قبل المدرسة،
لأنها توفر تغذية مرتدة فورية (Feedback)، والتي لا تعتمد كثيراً على الاستجابات

اللفظية، فهي مناسبة للطفل في هذا السن؛ خاصة أن الطفل يعبر عن كفاءة الذات بإمكاناته الجسمية ويتحكم في تحريك جسمه. وهذه المهارات الحركية الجسمية ترتبط بالمهارات المعرفية والعقلية، في ضوء فهم الطفل للبعد والمسافة والسرعة والوزن والاتزان، (جالاهو (Galahu, 1982, (292-38).

وتشير عواطف إبراهيم إلى «أن طفل الخامسة يستطيع أن يدرك النظام التتابعى للأحداث، إذا ارتبطت بنشاط ذاتي» (١٩٧٨ (٨: ١١١).

ويشير منير كامل العصرة ١٩٧٦، إلى «أن طفل ما قبل المدرسة يدرك مفهوم الزمن في ضوء تسلسل الأحداث ودمج المسافات، ويستطيع تقدير الوقت ومدى احتياجه لوقت أطول، في ضوء استمتاعه وإحساسه بالبهجة أثناء تأدية النشاط؛ فيكتسب مفهوم الزمن وسرعته بتوافقها مع ممارساته وأفعاله» (١٥ - ٢٨٠).

ويشير هولت ١٩٧٥، Holt إلى «أن المفهوم النامي عن الوضع والاتجاه يشكل صعوبة في التدريب على الحركة لدى الأطفال الصغار» (٤٦ - ٢٦٤).

ويذكر عبدالفتاح صابر ١٩٧٨، «أن مفهوم الزمن يرتبط بمعالجة مفهوم الحركة والسرعة؛ لأن المفاهيم ترتبط ببعضها منطقياً» (١٥: ٩٢).

وتؤكد سمر روى «أن التعبير الحركي المناسب للطفل يتطلب معاشية حركات متنوعة وقوة وملاحظة وانتباه سمعى، وتعتبر أن معاشية حركات الشعوب ملائمة للأطفال في هذا السن» (٨: ٩٣).

يشير Armstrong, 1991: 23 إلى أن الدراسات الحديثة قد أظهرت أنه يوجد احتمال كبير لتزايد المشكلات الصحية بين أطفال اليوم في المستقبل، عندما يصبحون في مرحلة البلوغ لعدم ممارستهم للتدريبات البدنية في مرحلة مبكرة؛ خاصة في سن (٥ - ٧ سنوات)، وهذه المشاكل تتعلق بالقلب والأوعية الدموية (٢٣: ٧ - ٢٤٥).

ويشير روبروتون وهالفرستون 1984 Roberton, H. إلى أن الكفاءة البدنية

تتحقق لدى الأطفال باستخدام الاستراتيجيات الإيجابية فى برامج الأداء الحركى، المتمثل فى اختيار الملابس واختيار التوقيت المناسب والمشاركة، وتصف أن هذه الاستراتيجيات تشجع على الاندماج فى الحركة، وتنمى كفاءة الإحساس بالذات وتقديرها»، ويؤكد ذلك لازالو وبريستو Lazalo, AB, 1985 (٥٧ - ٦٩)، (٥٧ - ١٤١).

«وقد اعتبر الأداء الحركى ضمن مجموعة القيم الجسمانية، التى تتمثل فى الإحساس بالراحة والصحة وسلامة الجسم والرفاهية»، (١٣ : ٩٣).

وتشير نادية الدمرداش ١٩٩٢ إلى «أن الشخص لكى يؤدى تعبيراً حركياً.. فإنه يجب أن يعيش فى جو الفكرة، التى يقوم بالتعبير عنها ويعيش فى موسيقاها حتى يستطيع التعبير عنها بشكل طبيعى، كما تمكنه دراسته المتكررة للتعبير عنها من اختيار أكثر الحركات ملاءمة» (١٧ : ١٥).

ويؤكد Flinchum, B., 1975:2 فلنشوم «أن القدرة على الحركة تخلق فرصاً هائلة للأطفال؛ لكى يستكشفوا بيئتهم، ويعتبر أن المهارات الحركية تشكل مجالاً حاسماً للطفل لاكتشاف وتوسعه البيئة» (٣٧ - ٢).

وترجع أهمية النشاط الحركى فى مرحلة ما قبل المدرسة؛ لأنها تمكنه من إحساسه بالسيطرة على جسمه، وتعتبر نقطة انطلاق للإحساس بالسيطرة على العالم، Holt, 1984:6 (٤٧ - ٦).

وقد أكدت بحوث Cratty, 1982 كراتى «أن الطفل الذى لا يستطيع أن يسيطر على حركاته يكون إحساسه بذاته ضعيفاً، ويواجه مشاكل عدم التوافق الاجتماعى؛ إذ إنه صورة الذات تعزز من خلال مهارته الحركية (٣٤ : ٤٥).

ثالثاً: العلاقة بين الأداء الحركى والحركات الشعبية؛

يشير جالاهو إلى (Gallahue, 1989) أن الحركة من خلال الرقص تعتبر وسيلة فريدة ومباشرة للتعبير والتمثيل، وتعتبر وسطاً تعليمياً تلقائياً للأطفال للاستكشاف من خلال ما يقومون به من تعبيرات راقصة» (٣٩ - ٣٥٦).

وقد اعتبر الرقص الشعبي نشاطاً بدنياً، يؤثر بصورة واضحة في بناء الجسم وتشكيله، لما يمتاز به من حركات متنوعة وعديدة، ويضيف كثيلاً من التعلم، وينمى الإحساس بالإيقاع والمسافة، ويكسب القوة والحيوية والتحرك بنشاط (١٦ : ٧٧).

كما أن الرقص الشعبي يكسب الفرد قيمةً اجتماعيةً باشتراكه في جماعة الرقص، حينما يقبل مسئولية اللعب والانتماء للمجموعة، وكيف يشارك في صنع السعادة للآخرين؛ إضافة إلى أنه يمثل جزءاً من تراث الشعوب العريقة، باعتباره فناً من الفنون التي صاحبت الإنسان منذ نشأته، ويعتبر من دلائل نهضتها (١١٤ : ١٠٥).

ويعبر الرقص الشعبي عن التشكيل الرمزي للشعب، يتحرك فيه وفقاً لتراثه وطبيعته العامة، كما يعبر عن خطوط وحركات نابغة من البيئة بعاداتها وتقاليدها المميزة (١٧ : ٧١، ٨٦).

وتشير فاطمة العزب، ١٩٨٨ إلى أن الأطفال في المراحل الأولى من عمرهم يكونون منفتحين على الخبرات الجديدة، ومتحمسين لمزاولة عديد من اللعب المتنوع؛ خاصة الأنشطة ذات الإيقاع والدراما (٩ - ٥٦).

إن الرقص الشعبي لا يعتبر فقط مرآة للثقافة التقليدية، أو انعكاساً للارتباط بالأرض والظروف الجغرافية والتاريخية والحيوية المحلية والظواهر الطبيعية، بل إنه يعمل أيضاً على زيادة الصلات والفهم الأفضل للشعوب الأخرى ومعرفة حياتهم ورموزهم.

من هذا المنطلق اعتبر الرقص الشعبي وسيلة لتعرف البيئة، وإظهار حياة المجتمع الذي انبعثت منه، وانعكاس حياة الشعب بكل ما فيها.

وقد أكدت دراسة هنا عفيفي ١٩٩٣ على أن برامج الألعاب الشعبية لها علاقة كبيرة بالتكيف الشخصي الاجتماعي، لدى أطفال ما قبل المدرسة (١٨ : ٣٨).

وأكد Cratty كراتي «أن الرقص الشعبي نشاط غير تنافسي، يمكن أن يسهم بفاعلية في المجال النفسي والمعرفي» (٣١ : ٤٤).

وتشير نادية الدمرداش ولوثر هالسي (Louther Halesary) «أن الرقص الشعبي

تم إدراجه ضمن التعليم فى المدارس الأمريكية؛ لأنه يشحذ خيال الطفل ويعطيه جرأة يدفعه إلى الإبداع، واعتبره من أفضل الوسائل لفهم الشعوب».

وكذلك يشير دانيال بريسكوت (Daniel Prescott) إلى «أن ممارسة الرقص الشعبى تساعد على تقدير الحاضر فى ضوء التراث. ويعتبر تطويراً تدريجياً للماضى، وهذا فى حد ذاته يساعد على فهم وتقدير الثقافات المعارضة» (١٧).

وفى إطار ماتقدم.. فإننا نحتاج إلى صياغة نماذج جديدة للتعليم، تساهم فى النمو التلقائى النابع من طبيعة الأطفال، بما يحقق إبرازاً للهوية الثقافية والثقافات الأخرى؛ حتى نكون جزءاً من الحركة الكونية فى العصر الجديد.

وفيما يلى نعرض بعض الدراسات، التى تناولت العلاقة بين الأداء الحركى والألعاب الشعبية وتأثيرها على الأطفال بالروضة:

✽ دراسة ماريان سمبسون (Simpson, Marian, 1977: 59):

اهتمت بتضمين برامج للتربية البدنية، وتوفير خبرات تنمى الوعى بالجسم والتوازن الديناميكى وقوة العضلات والوعى بالفراغ لأطفال (٥ - ٦ سنوات)، واستغرق برنامج ٣٣ أسبوعاً. وضعت الخطة واهتمت باختبارات فهم الحركة، ونماذج الحركة، واهتمت بالرقص الشعبى بصفة خاصة، وتم اقتراح أنشطة فرعية يجب تضمينها فى المهارات الحركية المرئية (٥٩).

✽ دراسة شابمان باربارا (Chapman, B. 1985: 32):

أعدت هذه الدراسة برنامجاً فى الرقص الشعبى لزيادة إحساس الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة (٣ - ١٢ سنة) بالثقافة فى ولاية كارولينا بأمريكا، وأوضحت الدراسة أن الرقص الشعبى والفنون الشعبى المتمثلة فى الموسيقى والفنون المسرحية والفنون المرئية، ساعدت على الاستثارة السمعية والبصرية والسمعية وإنتاج الحركة، وأتاحت لهم فرصة نمو مهارات التفكير المعرفى، وتكوين أفكار ومشاعر واتجاهات نحو الناس المنتمة لشعوب مختلفة، وأكد ذلك تسهيل الاتصال بتراثهم. وقد تحدث

الفنون الشعبية تعبيراً صادقاً من تنوع الثقافة، متمثلة فى الرقص والموسيقى كفنون مرئية (٣٢).

* دراسة أندرسون وماريان (Anderson, Merian, 1992: 25):

اهتمت ببرامج التربية الحركية للأطفال من الحضانة حتى الصف الثامن، وأشارت إلى أهمية تحقيق التوازن بين احتياجات الأطفال البدنية ومستويات الحركة، التى تبدأ بتدريبات لليونة والنشاط والحيوية، ثم تندرج إلى المهارات الحركية والتدريب على التوافق الحركى الموسيقى، واهتمت بصفة خاصة بالرقص الشعبى الدائرى والمرجع (٢٠).

* دراسة كارول جيرى (Carroll, Jeri 1993: 35):

لتعليم الأطفال فى مرحلة الحضانة الثقافات المتعددة، استخدمت طريقة الوحدات قدمت موضوعات (أعياد الميلاد - الاحتفالات - الملابس - الأباء - الأجداد - الطبول - العائلات - الزهور - الأطعمة - المنازل - الأسماء - العام الجديد - المسارات ... الخ). وأظهرت الدراسة ارتباط بعض الموضوعات فى تسهيل معرفة الأطفال بالثقافات (٣٠).

* دراسة ويدكايند (Wedkind-Almite, 1993: 06):

أكدت هذه الدراسة ضرورة تضمين الرقص الشعبى من الحضانة إلى الجامعة، لأنه لا يقدم فقط معلومات عن الدول الأجنبية، بل إنه يعطى معرفة بالثقافات الخاصة المستقبلية. وكان المدرس يختار رقصة مبتكرة، ويعلمها لعدد معين من الأطفال، ويدربهم عليها، بالإضافة إلى بعض الأنماط الأخرى من الرقص الشعبى، وكانت المناقشة والتقويم تتم فى ضوء قائمة ملاحظة للأداء المسجل بالفيديو (٦٠).

* دراسة شانج هيدى (Chang, Hedy, 1996: 36):

اهتمت باستخدام المقابلة الفردية للأطفال وأسرهم بالمنازل لتوعيتهم، وتوضيح طريقة إعدادهم لمعرفة المجتمعات المختلفة المتنوعة، ومعرفة جوانب التميز ومبادئه،

مستخدمة الاستراتيجيات المناسبة بالثقافات. واهتمت الدراسة بكيفية مساعدة الآباء المعلمين فى زيادة وعى الأطفال بثقافات العالم المتنوعة (٣١).

* دراسة أندرونى هيلين (Androni, 1997: 21):

اهتمت بتوعية الطفل الأريتري فى مرحلة ما قبل المدرسة بالثقافات المتعددة، واستخدمت الاستراتيجيات المناسبة فى طرق التدريس، آخذين فى الاعتبار التأثيرات الاجتماعية، وماهية الدولة الأجنبية، ودور العلاقة بين المجتمع والثقافة (٢١).

* دراسة رينك ميليزا (Renck, M. 1997):

أكدت هذه الدراسة فاعلية استخدام الفلكلور الشعبى؛ لتهيئة الأطفال فى أعمار (٣ - ٨ سنوات) لتعليم الثقافات المتعددة، بالنسبة للثقافة (٩٩ دولة).

* دراسة لانجام باربرا (Langham B. 1997: 56):

اهتمت بتقديم معلومات تاريخية عند تدريس ثقافتى الهند وأمريكا للأطفال، وتم تدريبهم لتكوين مهارات تقدير فنون الثقافات واحترامها، تضمنت مجال النسيج والسجاد والخزف والمشغولات الذهبية والفضية والورقية والحلى، وعن طريقها استطاع الأطفال المقارنة بين الميراث الثقافى للهند وأمريكا (٥١ : ٢٢ - ٣١).

* دراسة مايكل برنارد (Michaelis, Bernhard 1997: 53):

أوضحت هذه الدراسة كيفية استخدام استراتيجيات التعليم فى مشروع (Hed-start) هيدستمارت؛ لتعليم أطفال ما قبل المدرسة الفروق بين الثقافة الهندية والثقافة الأمريكية، واستخدمت استراتيجيات اللعب، وأنشطة الألعاب والكتب (٥٣ : ٣٤ - ٣٩).

* دراسة هارتك شيرل (Hortk, Cheryl, 1997: 43):

استطاعت أن تعد قائمة بالمصادر المختلفة، التى تساعد المعلمين فى تكوين استعداد لتعليم الثقافات المتعددة للأطفال من (٥ - ٨ سنوات)، بتخصيص مناطق داخل الفصول، تزاوّل فيها الأنشطة الخاصة بالثقافات المتعددة (٤٣).

* دراسة ويبير، (Webber, Desiree, 1998) :

تم تقديم الموسيقى والأزياء القومية والألعاب والصور المكبرة Postor ، وتم تقديم قوائم مرجعية لكل ثقافة جديدة واستخدام مسرح العرائس وعرائس الأصبع والايقاع الحركي المصحوب بأغنيات شعبية. وأوضحت هذه الوسائل فاعليتها في الوعي بالثقافات المتعددة لدى الأطفال، وكانت الدول المختارة: أستراليا - البرازيل - الصين - الكاريبي - مصر - غانا - اليونان - الهند - أيرلندا - إيطاليا - المكسيك والولايات المتحدة الأمريكية. وقدمت كل ثقافة من خلال أوفرهيد بروجكتور Overheadprojector ، واستخدام مدخل القصص (٦١).

من العرض السابق، نستخلص ما يلي،

- ١- يمكن تدريس الثقافات المتعددة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بتقديم معلومات تاريخية عن الدول المختلفة في الثقافات، من خلال الإحساس بفنونهم. وتضمنت أنشطة الأطفال أعمالاً مهارية (النسيج - صنع سلات وسجاد وأشغال فنية من الخرز والورق والفضة والحلي، كما يمكن مقارنة الثقافات وبعضها). (لانجام بربرا 1997 Langham, Barbra, 1997) (٥١).
- ٢- يمكن إعداد وحدات تعليمية لموضوعات مألوفة لدى الأطفال ثم تتسع؛ لتشمل مواد ثقافية غير معروفة، تشمل الاحتفالات - الملابس - المنازل - اللعب. (كارول جيرى 1993 Carroll, Jerri, 1993) (٣٠).
- ٣- تحقق برامج الرقص الشعبي هدف الاتصال بالثقافات للأطفال ما قبل المدرسة، وتطور إحساس الأطفال بتكوين رؤية حسية سمعية بصرية واضحة، تساعد على تكوين الوعي بإنتاج الحركة التعبيرية المناسبة.
- ٤- بعمق استخدام الوسائط التعليمية الثقافات، ويسهل فهمها (شابمان وباربارا 1985 Chapman, 1985) (٣٢).
- ٥- تحقق طرق التدريس وطرق إعداد المعلم تربية الطفل في ظل الثقافات المتعددة (أندروني هيلين 1997 Androni H., 1997) (٢١).
- ٦- تم تخطيط الوحدات التعليمية بحيث تحقق التوازن في الأنشطة البدنية

المصحوبة بمادة موسيقية، تساعد على تحقيق النشاط والحيوية، وفقاً للمرحلة العمرية للتلاميذ (أندرسون وماريان 1972 (Andreson, Marian, 1972) (٢٠ : ٥٢).

٧- التدرج فى إعطاء الحركات يسهل فهم الحركة ومعرفة أنماطها، كما تساعد النماذج والتسجيلات الصوتية والفيديو كاسيت (Vidio Cusett) مثل استخدام الرقص الشعبى فى تقديم الثقافة (ماريان سيمسون 1977 (Marian Simpson, 1977) (٥٩ : ١٠٤).

٨- يمكن استخدام الدراما لتسهيل فهم الثقافات المتعددة، ويتوقف ذلك على حجم المجموعات وتنوعها واستخدام الرحلات، وشرائط التسجيل.. كل ذلك يساعد على الاتصالات الفعالة بين الأطفال.

٩- الاهتمام بالرقص الشعبى لا يعطى معلومات ثقافية فقط عن الدول الأجنبية، بل يعطى معرفة بالثقافات الخاصة المستقبلية (ويدكند الموت Wedekind, A. (1993) (٦٠ : ٦٧).

١٠- الاهتمام بالثقافات المتعددة ينمى الثقة بالذات، من خلال التعبير الحركى والنماذج المسجلة بالفيديو كاسيت (بيتى جانيك 1997 (Beaty Janis, 1997) (٣٠).

١١- ضرورة تعليم الثقافات المتعددة باستخدام تكنولوجيا التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة (بانير 1998 (Piner, 1998) (٦٢ : ١١٢).

١٢- يمكن أن تنقسم إلى الثقافات المتعددة:

أ- الشعور الاجتماعى Social Consciousness، ويتمثل فى الميل إلى استحسان كل ما هو مورث، وينتج عن ما ألفه الناس.

ب- بوتقة الانصهار Melting Pot يشمل معظم الموروثات والخبرات العديدة للأفراد والشعب.

ج- الشعور بالتراث الثقافى Culturally Conscious betratury واختيار أفضل العادات والتقاليد المميزة للشعب، بإعطاء نماذج مشرقة يشعر أمامها الأفراد بالفخر، عن طريق تقبل قبول الثقافة (Harris, 1991) (٤٢ : ٣٧ - ٤٤).

مراجع

- ١- ثوبية لاشين (١٩٨٨): برامج التربية البدنية لأطفال الروضة، مذكرات بكلية البنات جامعة عين شمس.
- ٢- حامد زهران (٢٠٠٠): علم نفس النمو، عالم الكتب، القاهرة.
- ٣- حامد زهران (٢٠٠٢) الصحة النفسية، عالم الكتب، القاهرة.
- ٤- سيد محمد غنيم (١٩٧٧): «مفهوم الزمن عند الأطفال» - عالم الفكر المجلد الثامن العدد الثاني وزارة الإعلام - الكويت.
- ٥- صفاء روماني (١٩٩٨): تنشئة أطفال يحبون التعلم، مترجم - سوريا عن مكارين فايدن دار طلاس دمشق.
- ٦- عبدالفتاح صابر: (١٩٧٨) «دراسة لنمو إدراك الزمن لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، المرحلة الابتدائية»، ماجستير - تربية عين شمس.
- ٧- عبداللطيف المدلك (١٩٧٣): «نمو مفهوم المكان وعلاقته بالخبرة عند الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية لدى أطفال» العراق .
- ٨- عبدالمجيد نشواتي (١٩٨٥): «مشكلات الأطفال السلوكية» عن مارتن هربرت، الرياض السعودية.
- ٩- عواطف إبراهيم (١٩٧٨): «تعلم الطفل العلاقات التبولوجية في دار الحضانة» - مكتبة السماح - طنطا.
- ١٠- عواطف إبراهيم: (١٩٩٩) «طرق تعليم الطفل الحقائق والمهارات الاجتماعية»، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ١١- فاطمة علي العزب (١٩٨٨): «الأسس العلمية للتعبير الحركي الشعبي» - مطبعة رويال الإسكندرية.
- ١٢- فؤاد البهي السيد (١٩٧٦): «الذكاء» - دار الفكر العربي - القاهرة.
- ١٣- كريم بدير (١٩٩٩): «فاعلية استخدام الوسائط المتعددة لفهم التلوث البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة»، مجلة دراسات وبحوث في المناهج - الجمعية المصرية في المناهج - كلية التربية - جامعة عين شمس - عدد يونيه.
- ١٤- محمد الجوهري (١٩٧٧): «علم الفلكلور» - دار المعارف - القاهرة.
- ١٥- محمود مكي (١٩٩٠): «نظرة في مستقبل البشرية» مترجم عن منديكو مايوراثاراجونا - الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية كورنيس النيل - القاهرة.
- ١٦- منير كامل العصر (١٩٧٦): التربية الوجدانية والمزاجية للطفل، مترجم عن برز فواز.
- ١٧- نادية الدمرداش (١٩٨٧): «تأثير برنامج مقترح للألعاب الشعبية على تنمية القدرات الإدراكية الحركية لأطفال المرحلة الابتدائية»، المؤتمر العلمي الأول للتربية الرياضية والبطولة - القاهرة - كلية التربية الرياضية - جامعة حلوان.
- ١٨- نادية الدمرداش (١٩٩٢): «مدخل إلى الأسس العلمية والفنية للفلكلور» - كلية التربية الرياضية بالجزيرة - جامعة حلوان.

١٩- هنا عفيفي: «أثر برنامج الألعاب الشعبية على التكيف الشخصي والاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة» المؤتمر العلمي الأول للفنون الشعبية والتراث - كلية التربية الرياضية لبنات جامعة الاسكندرية ١٩٩٣.

٢٠- وفاء محمد كمال: «تأثير ممارسة الألعاب الشعبية على تنمية حب الاستطلاع لدى تلميذات الحلقة الأولى من التعليم الاساسي»، المؤتمر العلمي الأول للفنون الشعبية والتراث، المجلد الثاني - جامعة الاسكندرية ١٩٩٣.

- 21- Anderson, Marina and other: Play with a purpose- Elementary school physical Education. Second Edition, (New York Harper. 53 st., 1972).
- 22- Andrioni, Helen: Early Childhood Education in Eriterea, Proceeding as we would finish, International Journal of early childhood V22 N1 P. 42-49, 1997.
- 23- Anna Karmer: "Question and Answer" Quiz Book. The Dorling Kindersley children's I Encyclopedia, London, 1996.
- 24- Armstrong N. and Bray, S. : Physical Activity Patterns defined by continuous heart rate monitoring Archives of Disease in childhood 66, p. 245-7, 1991.
- 25- Armstrong, N. and McManus, A.: Children's Fitness and physical activity a challenge for physical Education, Britich Journal of physical Education, Spring pp. 20-6, 1994.
- 26- Beaty Janic: Building Bridge with multicultural picture 750 item for children (3-5 years) New Jersey U.S., 1997.
- 27- Betts M and Underwood, G.: The Experiences of three low motor ability pupils in infant physical education the Bulletin of physical education 28, 3 p. 45-56, 1992.
- 28- Blenkin, Gm.: The Basic Skills, in Gm. Blenkin and A.V. Kelly (eds) op. Cit., 1983.
- 29- Blenkin, G.M.: Education and development. Some implications for the curriculum in the early years. W.A.L. Blyth (ed.) ocit, 1998.
- 30- Bunker. D. and Thorp, R.: A model for the teaching of games in the secondary school L. Spackman (ed.) or cit., 1983.
- 31- Carroll, J. & Kear - Denis: Multicultural Guide for young children. Early childhood learning Resourc book for pre school, New Jersey U.S., 1993.
- 32- Chang, Hedy - Nai-Lin & El: Looking out, Redefining child and early education in Diverse society- California to morrow, San Francisco U.S., 1996.
- 33- Chapman, Barbra, H.: Teacher Hand Book. North carolina, 1985.

- 34- Choat, E.: Children's Acquisition of Mathematics, National Foundation for educational Research, Windsor, 1978.
- 35- Cratty, B.J.: Physical Emissions of Intelligence Prentice, Hall Englewood Cliffs, New Jersey, 1982.
- 36- Dowling, P. and Noss, R.: Mathematics versus the National Curriculum, Flamer, London, 1990.
- 37- Downey, M.E. and Kelly, A.V.: Theory & Practice of Education, Paul Chapman, London, 1975.
- 38- Flinchum, B.M.: Motor Development in Early Childhood, C.V Mosby, st. Louis, 1975.
- 39- Gallahue D.L.: Understanding Motor Development, in Children, Wiley. New York, 1982.
- 40- Gallahue, D.L.: Understanding Motor Development, in Infants, Children, Adolescents, Brown and Benchmark, Indianapolis, 1989.
- 41- Games in Street and Playground, Oxford University Press, 1987.
- 42- Gilliam, T. B. Freedson, P. Geenan: Physical Activity Patterns Determined by Heart Rate Monitoring in 6-7 years old children. Medicine and Science in sports and Exercise Vo. 13, Not., 1981.
- 43- Graley, M. (1991). Nutrition And Physical Growth. In: An Thropometric Assessment Of Nutritional Status, J. Himes, Ed., Pp. 29-49. Wiley, Liss, N.y.
- 44- Harris, Violet J.: Multiculuural Curriculum: African American Children's, 1991.
- 45- Hartk- Cheryl: Increasing the Use of Multicultural Education in Preschool Located in Homogeneous Midwest Community. Report Nova Southeastern University U.S Florida May.1997.
- 46- Herner L.: Comprehension of Past and Future. Journal of Experimental Child V. 29 (1) P. 176-182, 1980.
- 47- Hoffman, H.A gounge J. & Klesius: Meaning Movement for Children, Allyn and Bacon, Boston, Mass, 1981.
- 48- Holt, K.S.: Movement and Child Development. International Medical Publication, London, 1975.
- 49- Holt, K. s.: Movement and Studies in An Broom, (eds) op. Cit., 1984.

- 50- Jones, G, Bastiant, J. Bell, G. & El: A willing partnership. Project study of the Home-School Contract of Partnership, RSA/ANH. London, 1992.
- 51- Hrhe DuchessofoKent, Uk Committee for Unicef: Children Just Like Me, A Dorling Kindersley Book, Great Britain, London, 1990.
- 52-Kane, J.E.: Curriculum Development in Physical Education, Crossly Cockwood Staples, London, 1976.
- 53- Langham, Barbra: Native Art Of The Southwest, Texas Children Care V. 20 N4, 1997.
- 54- Lasalo J. and Bairstow, P.: Perceptual Motor Behavior, Holt, London, 1985.
- 55- Michaelis Bernhard: Children and Cannlies V/6 N4, 1997.
- 56- Nancy. H.L.: Children's Exploration of Large Scale Environments, and its Effects on their Early Development Concepts. American Educational research associate (Montreal) Queb. Canda April, 1983.
- 57- Piajet, J. & Nhelder: The Child Conception of Space Translated Form French by F. Longman. Kagan, 1967.
- 58- Piner, William, F, Ed: Curriculum toward New Identities Critical Education Practice. vol. 11,35, 1998.
- 59- Roberton, M.A & Halverson. L.: Development of Children-their Changing Movement, lea Feline, philadelphia, 1984.
- 06- Simpson, Marian: Motor Perception Activity for Kindergarden, 1977.
- 61- Wedekind- Almute: German Folk Dances: An innovative teaching tool v-1. p.30-34. Mid-Atlantic Journal of foreign language, 1993.
- 62- Wibber, Desiree, Corn, et al.,: Travel the Glob. Multicultural story times US. Colorado, 1998.
- 63- York, Stacey: "Roots & Wings" Affirming cultue in early childhood program. Minnesota. U.S. Redleaf press, 1991.
- 64- ZaichKowsky, L.Z achkow sky, L & Morlinek: "Growth and development on the child and physical Activity" C.V Mosby London, 1980.

الفصل الثالث

رعاية النمو المعرفي
لطفل الروضة

الفصل الثالث

رعاية النمو المعرفى لطفل الروضة؛

لا شك إن حب الاستطلاع الطبيعى لدى الأطفال يعد المدخل الأساسى للمعرفة وتلعب المعرفة الدور الحاكم فى عملية التنمية فى مجالاتها المختلفة البشرية والاقتصادية والسياسية تلك المعرفة، التى لا تخضع للبيع أو الاستئجار. ومع ذلك، يمكن إكسابها للأطفال أثناء مراحل النمو المختلفة، وفى مرحلة الطفولة المبكرة نعتمد على أسس نظرية بياجيه فى النمو المعرفى لرعاية هذا الجانب المهم فى إكساب النشء سبل الحصول على المعرفة.

١. النظرية المعرفية النمائية لبياجيه Piaget؛

أ. الافتراضات الأساسية فى نظرية بياجيه؛

أ- يعتبر بياجيه أن هناك عمليات معينة تكمن وراء التعلم والعمليات الأساسية، هما: التكيف مع البيئة من ناحية، وتنظيم الخبرة بواسطة الأداء، والذاكرة أو الإدراكات أو غير ذلك من أنواع النشاط العقلى، فالطفل بتطور نموه يتكيف مع سلسلة متوالية من البيئات، ويتصف بتعدد متزايد من التنظيم.

ب- كل طفل يولد مزوداً بإمكانات أكيدة ومحددة للتفاعل مع البيئة واكتشافها، وهذه الإمكانيات هى بداية لنمو تفكير الطفل، فهى تنمو وتتعدل نتيجة الخبرة مع البيئة، وهذه الإمكانيات التى يمارسها الطفل تكون انعكاسية فى بداية حياته، ثم تصبح مقصودة منه فنجدته يكتشف الأشياء عن عمد، ويستخدم فى ذلك طرقاً جديدة فى الكشف، وهو بذلك يستطيع اكتشاف الأشياء فى تسلسل منطقى. ونلاحظ أن التقدم فى هذه الاكتشافات يكون بطيئاً، ويتوقف ذلك على منطق الطفل الخاص ورأيه فى عالمه وممارسته لهذا المنطق، ويتغير منطقُه حينما يواجه موضوعات لا تتفق مع منطقُه القديم.

ج- تؤثر البيئة التى ينشأ فيها الطفل فى معدل نموه، فإذا اقتصر أسلوب الطفل على

سلوك معين دون تعديل؛ نتيجة عدم مواجهته بأشياء جديدة في البيئة تتطلب تعديلاً، فسيكون نمو الطفل بطيئاً في بيئة لا تشجع ولا تتطلب أية تعديلات.

د- حاول بياجيه تفسير طبيعة العمليات الأولية التي يصدر عنها الذكاء، ويرى أنها عمليات بيولوجية في طبيعتها، وأوضح أن الذكاء اللفظي أو الفكري يعتمد على الذكاء العملي أو الحس حركي. وهذا الذكاء الأخير بدوره يعتمد على العادات وضروب الترابط المكتسبة، وهو يهدف التأليف بينها من جديد، ومن ناحية أخرى يفترض أن هذه العادات وضروب الترابط مجموعة من الأفعال المنعكسة، التي ترتبط بالتركيب التشريحي والمورفولوجي.

ب. المصطلحات التي اعتمدها عليها بياجيه،

- استخدم بياجيه كثيراً من المصطلحات التي يصعب فهم نظريته دونها وأهمها التنظيم والتكيف، وتوصل إلى أن الإنسان يرى اتجاهين أساسيين، وهما: التنظيم والتكيف. ويشمل التنظيم تنظيم الخبرات وتكاملها بين الحواس، والتكيف هو التوافق مع البيئة، ويذهب بياجيه إلى أن الذكاء هو نوع من التكيف، وبذلك يفترض أن الذكاء في جوهره نوع من التنظيم، ولا يمكن فصل التنظيم عن التكيف.

- قسم بياجيه عملية التكيف إلى عمليتين أساسيتين:

أ- عملية التمثيل (الاستيعاب)، ويقصد بها عملية تغيير عناصر البيئة بحيث يمكن إدماجها داخل تركيب الكائن الحي أي تمثل (استيعاب) العناصر الخارجية؛ لتصبح جزءاً من التكوين العضوي؛ أي إدماج الأشياء والموضوعات والخبرات في خطط انتهازية قائمة.

ب. عملية المواءمة أو التعديل،

فهي عملية التواء للتمثيل وهي عملية ضرورية للفرد وفيها، إما أن يكيف نفسه باكتساب خبرة تناسبه، أو يغير النظام الذي يهيئه مع الخبرة الجديدة.

مثل: إلقاء الطفل الصغير لقطعة خشبية، ويحاول الوصول إليها ليمسكها، فهذا الطفل يقوم بعملية تمثيل حيث يأخذ ما هو موجود في الخبرة ويحاول أن يوائمه لما

هو موجود فى عقله من مفاهيم. وتعتبر عملية القبض أو الوصول إلى القطعة الخشبية موائمة، وعندما يغير الطفل طريقة قبضه على الأشياء لسيوائم قطعة خشبية أخرى، فهو يقوم بعملية مواءمة وتعديل، فالمواءمة هى تعديل الخطط الانتهازية كنتيجة للخبرات الجديدة لتلبية مطالب البيئة، ونلاحظ أن ذلك يعد محاولة لتخفيف الضغط المستمر على الفرد للوصول إلى مستوى أفضل للتمثيل؛ مما يؤدي إلى نمو الوظائف المعرفية تجاه التعقيد والتجريد والتعميم، وتؤثر قدرة الفرد على مماثلة الخبرات المحيطة به، وهى تجعله فى موقف يدرك فيه أن البيئة مليئة بالخبرات، ويحاول أن يعطى معنى لكل شىء، ونلاحظ أن هذه العمليات لا تصل إلى حد الاكتفاء حيث أنها تقف عاجزة عن الإحاطة بالخبرة المراد تمثيلها، ليس فقط كما هى فى الواقع، بل كما يدركها الفرد.

ويرى بياجيه أن عملية التوازن تعتبر محاولة من الفرد لاستكمال الأبنية التى تبدو جزئية، والتى لا يمكن إغلاقها أو استكمالها، فالجسد يعتبر نسقاً مفتوحاً ومادته وطاقته فى تبادل دائم وتنظيمى مع البيئة، وبالمثل الأنسقة المنطقية التى نستخدمها فى معرفة العالم والمحيط، لا يمكن إغلاقها. وعلى الرغم من أن الهدف الأمثل هو تحقيق الاتزان، وهو هدف يصعب تحقيقه، إلا أن محاولتنا كلها تنصب على محاولة جعل التغير متوقعاً ومنظماً، بحيث يضمن القدرة على التكيف والتوافق مع هذا التغير.

وعضوية الكائن تتطور وتتحول تحت ضغط متطلبات البيئة؛ لتواءم معها بمعنى أن التكيف يقتضيه التمثيل والمواءمة، وهذه العمليات كل موحد لنشاط متكامل هو الذكاء، ونشاط يهدف تكوين أبنية عقلية مختلفة، ونوعية هذه الأبنية تحدد مرحلة النمو العقلى المعرفى التى وصل إليها الطفل.

ويتضح مما تقدم أن التمثيل نشاط مضمّن للذكاء، يكشف عن تكوين الأبنية العقلية ويحكم المنطقية الرياضية والتصنيف والعلاقات والأعداد، مع إعطاء مجال استنباطى غير نهائى، وقدرة على تمثيل الأشياء والكائنات لتنظيم العقلى للكائن.

أما المواءمة فهى نشاط إشارى للذكاء أى تجريب واستنباط، حيث يكشف عن أنماط وعى الطفل بتكوين الأبنية العقلية ومدى تعقل الطفل لأفعاله وللعمليات

العقلية، التي يقوم بها. ويتضمن هذا النشاط تفاعل الكائن البشرى مع بيئته، وهذا النشاط يحكم العمليات العقلية، التي تسمح للطفل باستنباط الواقع ودوامه مع إدراك متغيراته وتفهمه أسبابها وغايتها.

ج. وحدات النشاط المعرفى عند بياجيه:

هناك خمس وحدات للنشاط المعرفى، نستعرضها كالتالى:

المخطط العقلى:

هو مفهوم يقصد به الصور الإجمالية العامة؛ حيث يبدأ الطفل حياته بمجموعة من المخططات المنعكسة، مثل: المص والنظر والسمع، ثم القبض على الأشياء. وتنشأ صور لهذه المخططات العقلية نتيجة التفاعل مع البيئة، وهى تعتمد على الاستكشاف النشط والتجريب الإيجابى من جانب الطفل والاستشارة والتعزيز من جانب المحيط الذى يعيش فيه، ويعبر عنه بـ **بياجيه** وأنه يلدربانه تركيب عقلى يشير إلى نوع من تتابع الأفعال المتشابهة، وهى وحدات تامة محددة، ترتبط بقوة العناصر السلوكية المكونة لها.

ويرى **سيد غنيم** أن مفهوم الصور الإجمالية العامة عند بياجيه يتضمن كل العمليات الحسية والحركية والمعرفية والاستجابات البسيطة، التى يمكن التنبؤ بها عملياً على مستوى الفعل المنعكس والتنظيمات المعقدة كفهم نظام العدد والعلامات المنطقية، وقد أوضح **كاجان** أن طفل هذه المرحلة لديه قدرة هائلة على تخزين الأشكال العامة.

الصور الذهنية:

تعتبر تمثيلاً أكثر تفصيلاً وأشد وعياً من الشكل التصورى العام، فهى أشبه بصورة كاملة من الشخص، فى حين الشكل التصورى العام أشبه بصورة كاريكاتورية؛ فطفل المهد ليست لديه صور ذهنية بهذا المعنى بل أشكال تصورية عامة.

الرموز:

تعتمد الأشكال التصورية العامة أو الصور الذهنية على النواحي المادية لأحداث

إدراكية معينة، ولكن الرموز عبارة عن طرق جزافية لتمثيل (تصوير) أحداث عينية أو صفات الأشياء والأفعال أو الخصائص المميزة لها.

المفاهيم:

هى مجموعة الصفات المشتركة بين أشكال تصورية أو ذهنية أو رموز. وهذه المفاهيم التى يكونها الطفل ليست ممثلة تمثيلاً واقعياً كاملاً للأشياء، ومعرفة الطفل بالمفاهيم فى هذه المرحلة هى من التصور والذاتية؛ بحيث تجعل من المفاهيم التى يكونها الطفل شيئاً بعيداً جداً عن الموضوعية، ويرجع ذلك إلى الخبرة الذاتية.

القواعد:

القاعدة أساساً هى عبارة تتعلق بالمفاهيم؛ أى تتناول المفاهيم فى علاقات مع بعضها البعض، فهى أحكام تصدر بشأن هذه المفاهيم مثل القضايا المنطقية، التى تتناول مفهوماً معيناً فى صورة موضوع، ومفهوماً آخر فى صورة محمول، وهى تختلف فى مدى وقتها واتساع دائرتها باختلاف مراحل النمو.

ونلاحظ أن المفاهيم والقواعد تنمو بناء على عمليات معرفية أشد بساطة، قبل أن تصبح وحدات معرفية تدخل فى عمليات أخرى أكثر تعقيداً، كما أن جميع العمليات المعرفية ليست ثابتة، بل نجدها فى تطور مستمر. وعلى ذلك.. فلا يوجد حد فاصل جامد بين الوحدات المعرفية والعمليات المعرفية.

د. العمليات المعرفية:

يتضمن النشاط المعرفى وجود عمليات معرفية إلى جانب الوحدات المعرفية نستعرضها كالتالى:

أولاً: الإدراك:

هو العملية التى تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات، التى تصلنا من البيئة سواء كانت داخلية أو خارجية عن طريق الحواس، وهو نوع من الاستجابة للأشكال من حيث هى مجرد أشكال حسية بل لرموز وأشياء. وترمى هذه

الاستجابة إلى القيام بنوع معين من السلوك، ويتوقف نوع الاستجابة على الشروط
الآتية:

١- طبيعة المنبه الخارجى.

٢- الحالة الشعورية والاتجاه التفكيرى.

٣- المعلومات والتجارب السابقة

فالإدراك ليس مجموعة إحساسات، بل هو عملية عقلية معقدة تساهم فيها
الذاكرة والتخيل والعقل بشتى أحكامه من تقدير للوجود الخارجى؛ فعملية الإدراك
ليست عملية منعزلة منفصلة بل هى الأساس، الذى يقوم عليه سائر الوظائف
العقلية. ويقول بارتلى إنها هى العملية الدنيايميكية، التى بفضلها يتصل الفرد بالعالم
الخارجى، ويستجيب له استجابة مباشرة. وحيث إن العالم الخارجى هو بالقياس إلى
الإنسان عالم اجتماعى فى معظم نواحيه، فتصبح دراسة الإدراك عند الإنسان هى
دراسة السلوك الاجتماعى؛ ولذلك.. فإن القيم والحاجات تؤدى دوراً مهماً فى علم
الإدراك.

والإدراك ليس مجرد انعكاس العالم الخارجى على الحواس، وإنما هو عملية
نفسية يقوم الشخص بدور كبير فى صياغتها، والتوصل إلى معانٍ فيها.

ويقول شاردل إن إدراك الشئ هو من الوجهة العملية تسمية لهذا الشئ، فهو
ينحصر فى إدخال الشئ المدرك فى مجموعة منظمة من التصورات؛ أى فى
مجموعة محددة من المعانى التى تعبر عن نظرة الشخص إلى العالم والفرد لا يتكرر
تلك النظرة أو هذه التجربة أو تلك المجموعات من التصورات أو المعانى، ولكنه
يدرك الأشياء فى إطار من معلومات سابقة، مأخوذة من ثقافته، ومن مشاعر كونها
أثناء تنشئته.

فالإدراك أكثر تعقداً من الإحساس، فهو يتعدى حدود الحساسية والتمييز ليشمل
ظواهر، تتألف - إلى جانب الخبرات الحسية - من مكونات مركبة للخبرة تقع أسبابها
أو محتواها فى المكان أو الزمان، وتؤدى بالتالى إلى فهم الأشياء التى تنتمى إلى

العالم الخارجى، ويشمل هذا الانتباه والملاحظة، ويتناول الإدراك الوظائف الأكثر تركيباً مثل إدراك الأشكال والأنماط والعلاقات بين الأنماط:

والإدراك يمر بعدة مراحل تشمل (التمييز - التصنيف - الفرز - التكامل)، وهذه المراحل تمر بسرعة قصوى تظل مستعصية على التحليل، إلا إذا استخدمنا بعض الطرق الخاصة، التى تجمعها سمة مشتركة، وهى دراسة بدايات الإدراك وتتصل بثلاثة معانٍ مختلفة:

أ - فى الأشكال الدنيا من الحياة، أى الجانب النشئى من الإدراك.

ب - عند الأطفال، أى الجانب الارتقائى من الإدراك.

ج - فى المراحل المبكرة للنشاط الإدراكى عند الإنسان الراشد السوى؛ أى جانب التحليل المجهري الدقيق للإدراك.

والصلة التى تجمع بين هذه البدايات الثلاث أن الإدراك كتكيف للتغيرات فى البيئة الخارجية، تمتد أصوله إلى خاصية القابلية للاستثارة والتى تشيع فى كل صور الحياة وبين أبسط مستوى من القابلية للاستثارة، كما تظهر فى أدنى صور الحياة، وبين الاستجابة التكيفية المركبة والعالية الكفاءة لدى الإنسان الراشد السوى، وتوجد مراحل عديدة من النمو الإدراكى، وهذه المراحل تظهر بعد وقت قصير خلال السنوات المبكرة من نمو الإنسان، نستعرضها كالتالى:

١. الاستجابة لشدة الضوء (خصائص شدة المثير)

إن استجابة الإنسان المبكرة للضوء عبارة عن تقلص انعكاس فى قرنية العين، وهذه الاستجابة ذاتها يمكن إحداثها فى الجنين البشرى، قبل أن يتطور المخ عنده بما يسمح بتكوين صور ذهنية عن الواقع الخارجى.

والإدراك هو العملية التى يحصل بها الكائن العضوى على المعلومات من بيئته؛ بهدف اشباع حاجاته، ويتمثل هذا فى المرحلة الثانية من تطور الإدراك، والتى تميز أعظم الخطوات إلى الأمام، فهذا هو المستوى الذى عنده تخلق الإحساسات المحفزة

السبيل للإدراك، كما نعرفه، ويعتمد فى أساسه على ارتقاء جهاز استقبالى يستطيع أن يستجيب للمعلومات ولخصائص الطاقة المحثة فى المثير الضوئى على حد سواء.

وحتى يمكن لعضو الاستقبال أن يزود صاحبه بصورة ترتبط على نمو ما بالعالم الخارجى، فإنه يجب أن يكون قادراً على تثبيت الموضوع الخارجى، ثم الاستجابة بشكل متميز للتغيرات فى درجة الصراع داخل الصورة التى يتم تكوينها.

٢. الاستجابة للحركة؛

نلاحظ أن العين البشرية تختلف تماماً عن عيون الحشرات؛ حيث إنها تتميز فى بدايات الإدراك بالحساسية الخاصة للمثيرات المتحركة، ويظهر ذلك على وجه الخصوص فى حالة وجود المثير فى الطرق الأبعد للمجال البصرى؛ أى حين يقع المثير فى الجزء الطرفى من الشبكية. وقد أجرى عديد من البحوث على القدرة المكانية، وقد حددت قدرة لم يكن من الميسور تصنيفها، ونجدها خاصة بالنسبة لرسوم الأيدي، فنجد المخصوص قد يستخدم يديه فى محاولة للشعور بنظام اليمين - اليسار.

٣. الاستجابة للأشكال والأنماط؛

بظهور العين التى تنكسر فيها أشعة الضوء فى الحيوانات الفقارية، وهى عين تستخدم مبدأ تكامل أشعة الضوء بواسطة العدسة، تبدأ فى الظهور القدرة على إدراك الشكل والنمط إدراكاً دقيقاً. ومن الوجهة الارتقائية.. فإن هذه العين لا تصل إلى ذروة الكمال عند الإنسان، فعين الإنسان تتميز بتنظيمها لأجهزة الاستقبال فى الشبكية، وتوجد لدى الإنسان أدلة على أن بدايات إدراك الشكل تظهر فى الأسابيع القليلة الأولى من الحياة. وهناك من النتائج التى حصلنا عليها من سلسلة التجارب الرائعة، التى قام بها فانتزتوكد أنه كلما تأخر عن ذلك حساسية الطفل للأنماط التى يتكون منها الشكل، فحينما لاحظ الصور التى تنعكس من عين رضيع تتعرض لسطوح بسيطة وأخرى منمطة، أمكنه أن يبين أى المثيرات يحدد أفضل من غيره، واتجاه تركيز النظر عند الطفل .

وفيما يبدو أن الطفل لا يميز الأنماط فحسب، وإنما يفضلها على السطوح البسيطة

عند النظر، كما لوحظ أن الأطفال الرضع يفضلون النظر إلى الأجسام الكروية على النظر إلى الأجسام الدائرية المسطحة المتساوية في القطر ولا ندري إذا كان هذا يتضمن بدايات إدراك العمق أم أنه مجرد ميل إلى زيادة التعقد والتركيب في المثير البصرى.

ومن النتائج الغريبة التي توصلت إليها هذه البحوث أن الرضيع الإنسانى يستخدم عيناً واحدة، أفضل من استخدامه للعينين معاً، وهذا يتضمن أن إبصار العينين لدى الكبار، والذي يتم فيه تكامل المعلومات التي نحصل عليها منهما في عالم إدراكى واحد، إنما يعتمد على التعلم أو على النضج اللاحق للجهاز العصبى. أما بالنسبة للرضيع، فإن ما يأتى من إحدى العينين يتداخل فيما يبدو مع ما يأتى من العين الأخرى، ولذلك فإنه يعد صعباً فى دراسة بدايات الإدراك عند الأطفال قلة الاستجابات، التي تصدر عنهم، وعدم وجود اللغة التي تفيد فى وصف ما يمكنهم إدراكه إن كانوا يدركون شيئاً. ولهذا السبب بصفة خاصة، ظهر الاهتمام فى الوقت الحاضر بالخبرة البصرية للكبار، الذين يبصرون حديثاً بعد إجراء جراحة زراعة القرنية، ولكن النتائج جاءت غير واضحة، وذلك لسببين:

الأول: أن هؤلاء الأشخاص على الرغم من توافر اللغة لديهم، إلا أنهم تعوزهم خبرة العلاقة بين الكلمات، التي تصف الحيز البصرى وخصائصه، التي تصف هذه الكلمات.

الثانى: أن المدركات الأولى للراشد تختلف اختلافاً بيناً عن مدركات الطفل؛ فالجهاز العصبى للراشد يصل إلى مستوى من النضج أرقى بكثير من الجهاز العصبى للوليد. ومن المتوقع أن تتضاءل وظيفة المناطق البصرية فى المخ؛ نتيجة لعدم الاستعمال فى السنوات المبكرة. ونتيجة لذلك، فإن المكفوف الراشد الذى يعتمد طويلاً على حواسه الأخرى قد يكتسب عالماً إدراكياً لمسياً وسمعياً على درجة كبيرة من التعقد والتركيب.

ويتداخل هذا العالم مع العالم البصرى الحديث، وتتوافر لديه إمكانه إدراك

الشكل إدراكاً بدائياً، رغم قدرته الضئيلة على استخدام خبرته والاستفادة منها، فهو لا يستطيع رؤية الأشكال فقط، بل يمكنه تحديد مواضعها. وعلى الرغم من عدم قدرته على إدراك الشيء إدراكاً واضحاً أو التعبير عنه لغوياً.. إلا أنه يستطيع أن يمد يديه نحوه بصورة تختلف عن تخطيط المكفوف.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج البحوث، التي أجريت على الأطفال، والتي أكدت إمكانية إدراك الأشكال إدراكاً مبدئياً، وهي صفة ملازمة للجهاز العصبي في الإنسان، حيث إنه في الأشهر القليلة الأولى من الحياة يتوافر الجانب الارتقائي للنمو الإدراكي للإنسان، ولكن إذا كانت إمكانية الإنسان الفطرية على الخبرات الإدراكية تظهر عن طريق النضج الارتقائي للأبنية، وتتطور بالترتيب والتتابع نفسه.. فإن هناك أبعاداً أخرى للخبرة الإدراكية المبكرة، منها إدراك اللون والعمق.

ويعتبر إدراك الشكل من مظاهر الإدراك البصري عند الطفل، فيلاحظ أن الطفل حتى سن الرابعة يتعذر عليه التفرقة بين المثلث والمربع والمستطيل، وأكدت نتائج الأبحاث العلمية الحديثة أن قدرة الطفل على إدراك الفروق القائمة بين الأشكال المختلفة المحيطة به، وتمييزها تبدأ مبكرة جداً.. فمن الباحثين من يقرر بدء ظهورها في نهاية الشهور الستة الأولى، ويعتمدون في إجراء هذه التجارب على إثارة بعض الدوافع عند الطفل؛ ليختار بين الأشكال التي يراها، ثم تكرر هذه العملية حتى تظهر قدرته على التمييز بينها. ولكن لا يستطيع الطفل العادي إدراك التناظر والتماثل والتشابه القائم بين الأشكال، إلا فيما بين الخامسة والسادسة من العمر. كذلك أوضحت التجارب أن الطفل لا يستطيع إدراك الشكل إلا عندما يصل به نضجه وعمره إلى هذا المستوى، كما يعتمد إدراك الطفل للحروف الهجائية على ظاهرتي إدراك التباين والتماثل.

٤. الاستجابة للألوان:

إن إدراك اللون يتمثل في استخدام معلومات اللون، ونلاحظ أن إمكانية تمييز الألوان تظهر متأخرة نسبياً عند الإنسان، وعلى ذلك نجد أن الأطفال الذين تقل

أعمارهم عن ستة أشهر لا تظهر عليهم إلا علامات قليلة على التمييز بين قرص رمادى وقرص ملون. وحين تزيد أعمارهم عن ذلك، يمكنهم خلال العام الأول من الحياة التمييز بين الأحمر والأزرق والأصفر والأخضر.

وكما هو الحال بالنسبة للكبار، فإنه حين يظهر شيء بالتدريج أمام البصر إما بسبب تزايد الإضاءة أو بسبب تحركه من الإبصار الطرفى إلى الإبصار المركزى.. فإن خبرة إدراك وجود الشيء تسبق إلى حد كبير خبرة إدراك لونه، وهذا الترتيب فى حدوث الوقائع يرتبط بالجزء الطرفى فى الشبكية، حيث إنه أكثر حساسية للأضواء المنخفضة الشدة، وأقل حساسية للفروق فى أطول الموجات.

ويعتبر إدراك الألوان من أدلة النمو العقلى لدى الطفل، من خلال قدرته على التمييز بينها؛ فالطفل قبل اكتمال السنتين من عمره.. لا يستطيع أن يميز بين الألوان العادية وكل ما يبدو عليه أنه يستجيب للأضواء البراقة والأشياء اللامعة، ولكنه لا يستجيب استجابة خاصة للون من الألوان. وفى الفترة التى تقع بين سنتين وستين ونصف من عمر الطفل، نجده يستطيع أن يميز بين الألوان، ويبدو ذلك فى استجابته لنوع معين منها؛ إذ يلاحظ أن الطفل العادى فى هذه السن يستطيع أن يفرق بين الألوان، ويعطى لكل لون اسمه بدقة. ويتمكن كثير من الأطفال فى هذا السن من ذكر أسماء الألوان، وإن لم تكن موجودة فى مجال إدراكهم. وأكثر الألوان إثارة للأطفال فى سن ما قبل المدرسة اللون الأحمر والأزرق.

وقدرة الطفل فى هذه المرحلة تنمو نمواً متطوراً لتمييزهم بين الألوان وتفضيلهم ألواناً على أخرى، فالأطفال فى سن أربع وخمس سنوات يتعرفون الألوان، ومنها: الأحمر والأخضر والأصفر والأزرق، ولكن من الصعب على الأطفال فى ذلك السن أن يتعرفوا على درجات الألوان أو اللون الواحد، وتماثل اللونين أيضاً. ولأن الطفل يدرك الألوان المختلفة المتباينة قبل إدراكه للألوان المتشابهة المتماثلة، فعلى ذلك تخضع مدركات الأشكال والألوان لاتجاه النمو العام؛ فالطفل فى سن الثانية إلى الثالثة يدرك الشكل، ويميل إلى اختياره قبل أن يميل لإدراك لونه؛ لأن الشكل أهم من اللون.

وبعد سن الثالثة، يتدرج نمو الطفل، ويتحدد اختياره على أساس ألوان الأشياء، فيصبح قادراً على أن يفرق بين الأحمر والأبيض حتى يصبح الطفل قادراً على إدراك الجزئيات والتفاصيل، بعد أن كان إدراكه قاصراً على الشكل العام ككل، وسلوك الأطفال في باكورة حياتهم أى قبل الرابعة يسفر عن قدرة نامية متطورة في تمييزهم للألوان واختيارهم لها ومعرفتهم إياها؛ فالطفل يدرك التباين والتفاوت، قبل أن يدرك التماثل والتشابه، ونحن نلمس في حياتنا اليومية أن ألوان الأشياء أسهل في تعرفها من معرفة الشيء ذاته، فإدراك الألوان يكون أسهل في تعرفها خصوصاً بين الأطفال، ونلاحظ هنا أن إدراك الطفل ينحصر في الأشياء والخبرات التي تقع في بيئته القريبة المباشرة، ويتسع هذا العالم بعد ذلك أمام الطفل.

٥. إدراك العمق؛

في حالة الأطفال الرضع من ٦ - ١٠ أشهر، حيث يختلف سن الحركة، ونجدهم يدركون العمق ويخافون من السقوط؛ فنلاحظ أن الأطفال قد يدركون السطوح المختلفة من حيث الحجم والكثافة والنسيج، ونلاحظ أن آثار الاختلاف البصري تعتمد فقط على المسافة، وبالتالي تمثل مرشداً دقيقاً لوجود المنحدرات في سطح الأرض. ونلاحظ أيضاً أن العمق يلزمه الشعور بالخوف، فالأطفال الرضع الذين يمكنهم رؤية أمهاتهم عبر الجانب الآخر من الجرف سرعان ما يكون بسبب الصراع الذي يولده الخوف، والحقيقة أن هذه الاستجابات غير متعلمة.

٦. إدراك الحجم؛

يستطيع الطفل في عامه الثالث أن يقارن بين الأحجام المختلفة الكبيرة والصغيرة والمتوسطة، ويتدرج به النمو؛ حتى يجيد إدراك الأحجام الكبيرة، ثم يمضي إلى إدراك الأحجام الصغيرة، وينتهي به الأمر أخيراً إلى إدراك الأحجام المتوسطة.

٧. الإستجابة إلى الأصوات؛

بالنسبة للوليد، يكون الجهاز السمعي كاملاً في النمو، ولكن لا يؤدي وظيفته قبل بضعة أيام من الولادة.. فهو لا يسمع بعد الولادة مباشرة غير الأصوات العالية

والقوية، ويظهر ذلك فى صورة استجابات حركية مختلفة مثل الانتفاضة أو تحريك اليدين أو الرجلين أو اغلاق الجنين. أما الطفل الرضيع فيستطيع تمييز الدرجات المختلفة للأصوات، وفى حوالى الشهر الخامس يستطيع تحديد مصدر الصوت، ويشعر بالنغمات الهادئة ويرتاح إليها.

أما طفل ما قبل المدرسة من سنة الثانية، حتى سن الست سنوات.. نجده يزداد تطوراً حيث يميز بين النغمات من حيث السرعة والبطء والأصوات الحادة والغليظة ونمو حاسة الإيقاع، ونلاحظ أن الوليد لا يفهم مدلول الأصوات. أما فى سن الرابعة والخامسة حتى السادسة.. فإنه يستطيع ترديد الأغاني البسيطة، ويفضل الإيقاع السريع، ونلاحظ أن الرضيع يخاف من الأصوات العالية والمزعجة، ولكنه فى سن متقدمة لا يخاف منها، بل إنها قد تكون من عوامل تشتيت انتباهه، وتجذبه بعيداً عما كان يمارسه من نشاط.

تتضح المدركات كلما تقدم الطفل فى العمر، ويتعدد ميوله المكتسبة ويتسع مجال العمل أمامه؛ مما يشجعه على الانتباه والملاحظة وزيادة الإدراكات، من خلال خبراته، ويدفعه نحو التكيف مع البيئة التى يعيش فيها.. فالبيئة الخارجية تعكس أثرها داخل الطفل فى صورة إدراك، والإدراك ليس هو فهم الحقيقة أو الشئ فى حد ذاته، وإنما هو إدراك الحقيقة من خلال ذاتية الطفل.

وقد أسهمت نظرية الجشطالت فى تفسير الإدراك بقانونين مهمين هما:

١. قانون علاقة الجزء بالكل؛

وهذا القانون مؤواه أن الإدراك للأجزاء يتحدد بعلاقاتها بالكل؛ أى إن الأجزاء التى يدركها الكائن الحى تتخذ صفاتها من علاقتها بالكل الذى يخصها.

٢. قانون تنظيم الإدراك أو إدراك الوحدة الكلية؛

وهذا القانون تتفرع منه عدة قوانين ثانوية، وهى كالتى:

أ. قانون التشابه؛

ويعنى أن المعلومات المتشابهة على اختلاف أنواعها، سواء كانت خبرات معرفية

أو خاصة باكتشاف مهارة من نوع ما يميل إلى التجمع لتكوين وحدات معرفية أو مهارة متكاملة، يزيد فيها اتضاح المعنى.

ب. قانون التقارب،

وهو يعنى أن تقارب الأشياء من العوامل المساعدة على إدراك المجموعات الحسية، فإذا رسم عدد من الخطوط المتوازية على صحيفة بيضاء، فإن الخطوط المتقاربة تميل إلى تكوين وحدات على أرضية بيضاء.

ج. قانون الإغلاق أو الإقفال،

وهذا القانون يعنى أن الأشكال الناقصة تميل إلى أن تكمل نفسها؛ حتى تكون أثبت وأسهل فى تكوين الصورة أو الصيغة فى الإدراك الحسى، مثال ذلك اذا رأينا شيئاً أو شكلاً دائرياً ناقصاً أو مفتوحاً.. فإننا ندركه على أنه دائرة، وإذا سمعنا نغمة موسيقية ناقصة، اتجهنا إلى إتمامها فى ذهننا.

د. قانون الاستمرار،

مثل الحوادث ذات الصفة الانفعالية السارة؛ حيث تبقى كذلك حين يتذكرها الفرد، حتى بعد مرور وقت طويل على حدوثها وكذلك تحتفظ الحوادث ذات الصيغة المحزنة أو المضايقة بهذه الصفة وقت تذكرها.

هـ. قانون الخبرة السابقة،

لا ينكر الجشطالتيون أن للعادة أو الخبرة السابقة أثراً فى إدراك الأشياء والمواقف وفى تعلم خبرات جديدة، ولكنهم ينكرون أن لها أهمية كبيرة فى هذه الناحية، ويعتقدون أن تنظيم العلاقات والقوى المختلفة العاملة فى الوقت وقت حدوثه هى من الخبرة السابقة.

وعلى هذا.. فإن الإدراك يمثل العمليات التى يقوم بها الفرد، عندما يشعر بتنظيم ما تجمع لديه من إحساسات فى صيغة كلية لها معناها الخاص، وهو عملية تتم من خلالها استقبال المنبهات وتفسيرها فى ضوء الخبرة السابقة. وتتضمن هذه العملية

غالباً أجزاءً أو تأكيداً لبعض الجوانب في المنبه المركب؛ حتى يمكن الوصول إلى اتساق إدراكي.

فالطفل في بداية حياته لا يملك القدرة على إدراك الأشياء، حتى ما بين الأفراد بعضهم وبعض، ويختلف إدراكهم طبقاً لما اكتسبوه من خبرة وتمرين، إلى جانب تكرار ذلك الشيء أمام الفرد. ويرجع سبب اختلاف الإدراك بين الأفراد إلى نظر كل فرد إلى الشيء بمنظور معين، حسب خبرته واتجاهاته وميوله وشخصيته.. وعلى ذلك تتضمن عملية الإدراك إثارة الكائن، فتتحرك عنده متتاليات عصبية، ترتبط بالإثارة مباشرة فتذكره بأشياء ومواقف سابقة متصلة بها، تساعد على تحديد معنى الإحساس الجديد الذي يتعرض له، ويرتقى ذلك الإدراك مع استمرارية النمو.

وتعد الخبرة عاملاً يساعد الفرد على تقييم المدرك، ولا يدركه إلا من خلال آثاره، فهو لا يدرك جميع الأشياء من حوله وإنما ينظم إدراكه نحو شيء محدد، يربطه بمدى اهتمامه به فيحصر الفرد رؤيته على ذلك الشيء المدرك، ويضيف عليه صيغة كلية، ويعطيه معنى بما له من خبرة سابقة.

تشكل عملية الإدراك معرفة العالم الخارجي عن طريق الحواس، فالإنسان يستجيب لأشكال معينة من المنبهات الحسية، وهذه المنبهات ينتقل أثرها عن طريق الأعصاب إلى مراكز خاصة في المخ، فتترجم إلى حالات شعورية تعرف بالإحساسات.. فعملية الإدراك ليست سهلة، ولكنها معقدة، تتداخل فيها عوامل مختلفة، تبدأ بالإحساس، ثم ذكاء الفرد وخياله وذاكرته وذكرياته وميوله وأهدافه وشخصيته.

ويتضمن الإدراك دورة من ثلاث مراحل، هي: التوقع، ثم تلقي المعلومات من البيئة عن طريق الحس، ثم مرحلة الثبات. والإدراك عملية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية بمؤثرات معينة، حيث يقوم الفرد بإعطاء تفسير وتحديد لهذه المؤثرات، ويتوقف تفسير هذه المؤثرات على المؤثرات نفسها وعلى الفرد نفسه، فما لدى الفرد من اتجاهات وقيم وخبرات وذكريات وأفكار ودوافع، إنما هو حصيلة

تفاعله مع بيئته. وهذه العوامل تؤثر فى إدراكه، وبالتالي فى تفسيره للمثيرات من حوله.

والإدراك لا يقف عند حد الإحساس فالإحساس لا قيمة له؛ حيث إن الإدراك هو محاولة الفرد معرفة ما يجرى فى العالم المحيط به، ليس عن طريق الإحساسات وحدها، بل يجب أن تنظم وأن ترتبط هذه الإحساسات بالخبرات السابقة للفرد ويرى البعض أن الإدراك هو عملية عقلية معرفية تنظيمية نستطيع بها معرفة الأشياء مع هويتها الملائمة باختلاف إدراكات الأشخاص يتوقف على عمرهم الزمنى وجنسهم ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة فالإدراك فى نظرهم هو التبصر ذو المعنى بالموضوع المثير.

ثانياً، الانتباه:

ان الإدراك يتأثر بعدد من العوامل غير الاستثارة التى ينتجها الشئ، الذى ندركه. ولكى ندرك هذا الشئ لابد أن ننجذب إليه، أو يحدث لنا انتباه نحو هذا الشئ، فالانتباه هو التركيز على مجموعة من الوقائع واستبعاد أخرى. والانتباه يكون بمعنى التوقع كالتأهب لتلقى مثيرات أو وقائع معينة، ونحن نسلم بوجود القدرة على الانتباه ولانعرف مقدار التعقد، الذى تتطلبه تهيئة عقولنا لاستقبال المثير. ونلاحظ أن الانتباه سابق على الإدراك، فكل إدراك يحتاج إلى انتباه، ونخرج من هذا بأن الانتباه هو عملية توجيه ذهن إلى شئ ما، فالانتباه شرط للإدراك.. فالفرد لا ينتبه إلى جميع المنبهات الخارجية المختلفة.. بل يختار منها ما يهيمه معرفته، فهو يختار بعض الموضوعات ويتجاهل البعض الآخر، وهذا الاختيار هو الانتباه أى تركيز النشاط حول شئ معين وحصر ذهن فى هذا الشئ، وتوجيه الشعور نحوه.

مدى الانتباه:

كان من المعتقد أن مدى الانتباه يقيس مقدار ما يستوعبه الفرد فى أى لحظة من الزمن، فكان المفترض - حتى وقت قريب - أن هذا الأسلوب يقيس جميع المعلومات المتاحة للمفحوص لحظة رؤية المثير، ولكن التجارب أو أوضحت خطأ ذلك.

طبيعة الانتباه:

من طبيعة الانتباه الحركة والتغيير وعدم الثبات، فهو دائم الحركة والتغيير والتنقل. ويرجع ذلك لتدخل بعض العوامل والظروف النفسية والخارجية، وهذا ما نسميه بتحول الانتباه. ونلاحظ أن هذا الانتقال يأخذ وقتاً لإعادة توجيه النسق الانتقائي أو مصفاة لقناة مدخلات جديدة. وإحدى الطرق لإثبات وجود هذا القيد سرعة انتقال الانتباه من مصدر لآخر، كأن ينصت المفحوص مثلاً لتسجيل صوتى ينتقل بالتتابع من أذن لأخرى أثناء الاستماع؛ فعند معدل معين يتوقع الفرد أن التحول العقلى والصوتى يصبح من الصعب اللحاق به بحيث لا يمكن أن يتم تعرف المصدر، ولو قيس الزمن المستغرق فى كل مرة منه فيها، تحول الانتباه وهو ١/٦ ثانية لعرفنا أنه يستغرق وقتاً لإعادة توجيه النسق الانتقائي، ويفرض زمن التحول هذا قيداً جديداً على ما يمكننا إدراكه خاصة فى بيئة يحدث فيها الكثير فى وقت واحد. وعلى هذا فإن الانتباه نسبى وليس مطلقاً ثابتاً، فهو متغير، فالأحداث والمرئيات التى لا تحظى بالانتباه لا تمكننا من معرفة أى شىء عنها ما لم يتم تحليلها فى مرحلة مبكرة.

حدود الانتباه:

حينما يتسع مدى الانتباه فى الزمن، يكون السؤال: ما عدد متواليات المثيرات التى يتلقاها فى الحال؛ وقد أثبتت البحوث أننا نستطيع الانتباه لمتواليتين مألوفتين ومتوقعتين انتباهاً جيداً. ولكن اذا أصبحت المثيرات معقدة وغير قابلة للتنبؤ، فإننا إما أن نستوعب إحدى المتواليتين استيعاباً كاملاً دون الأخرى، أو نستوعب نصف كل منهما. وكلما زادت صعوبة المتواليتين، فإن مقدار الاستيعاب يكون أقل.

أنواع الانتباه:

أ. الانتباه القصرى الإرادى:

وهو ذلك النوع الذى يوجه الفرد فيه انتباهه إلى الشىء رغماً عنه، كالاتباه إلى طلقة مسدس أو ألم مفاجئ أو ضوء باهر، وفى هذا النوع من الانتباه يكون المثير قوياً، بحيث يفرض نفسه فرضاً على الإنسان.

ب. الانتباه التلقائي،

وهو يعتمد على الإدراك، ويحتاج إلى نوع من الجهد، ويحقق أهداف الفرد. وهذا النوع من الانتباه مفيد في الحياة العلمية لتحقيق الأهداف والغايات والمثل العليا، كما أنه يمكن أن يكون انتباهاً حسيّاً أو عقليّاً.

ج. الانتباه الحسى،

هو توجيه الذهن إلى أحد المدركات الحسية كالمسموعات والمرئيات، مثل ذلك الانتباه إلى الصورة أو النغمات الموسيقية، أو غير ذلك من المدركات الحسية.

د. الانتباه العقلى،

هو توجيه الذهن إلى فكرة معينة أو تذكر أو تخيل شيء معين، مثل الانتباه إلى حل مسألة رياضية أو تذكر رحلة قام بها الفرد؛ أى إن مجموع الانتباه العقلى هو المدركات العقلية.

العوامل التى تثير الانتباه،

هذه العوامل قد تكون ذاتية خاصة بالفرد نفسه، وقد تكون موضوعية خارجية؛ أى متعلقة بطبيعة الأشياء التى تثير انتباهنا.

أولاً العوامل الذاتية،

- ١- الأشياء المرتبطة بالحاجات العضوية للفرد كالجوع أو العطش.
- ٢- التهيؤ الذهني للفرد.
- ٣- دوافع الإنسانية كدافع الإستطلاع؛ حيث يكون الفرد فى حالة تأهب وانتباه مستمرة إلى الأشياء الجديدة أو غير المألوفة.
- ٤- ميول الفرد، فالأفراد يختلفون فى انتباههم؛ وفقاً لميولهم ومهتهم واهتماماتهم.

ثانياً العوامل الموضوعية،

ويقصد بها العوامل المتعلقة بالشىء أو المثير الذى يجذب الانتباه، وهى:

١. شدة المنبه، كالأضواء الزاهية والأحداث العالية.

٢. تكرار المنبه، كالصياح المتكرر.

٣. تغير المنبه، كاستمرار دق الساعة ثم توقفها فجأة.

٤. تباين الأشياء: يجذب الانتباه أيضاً، فمنطقة حمراء تجذب انتباهنا، إذا كانت وسط نقط سوداء.

٥. حركة المنبه: فالأشياء المتحركة تجذب الانتباه أكثر من الأشياء الثابتة التي لا تتحرك، فالمنظر المتحرك له قدرة على جذب الانتباه.

العوامل التي تشتت الانتباه:

التشتت هو العجز عن التركيز، ويرجع تشتت الانتباه إلى العوامل الآتية:

١. عوامل جسمية:

فقد يرجع تشتت الإنتباه إلى التعب والإرهاق الجسمي وعدم النوم أو سوء التغذية، فهذه العوامل تنقص حيوية الفرد وتضعف من قدرته على المقاومة؛ مما يشتت الإنتباه.

٢. عوامل نفسية:

كعدم الميل إلى دراسة المادة العلمية، كما هو الحال عند بعض الطلاب، وبالتالي عدم الإهتمام بها.

٣. عوامل اجتماعية:

كالمشكلات أو النزاع بين الوالدين أو الصعوبات المادية.

٤. عوامل فيزيئية بيئية:

كعدم الإضاءة الكافية أو سوء التهوية أو ارتفاع درجة الحرارة والرطوبة أو الضوضاء.. فهذه كلها عوامل مشتتة للانتباه.

٣. التذكر

هو العملية التي تشير إلى اختزان واستدعاء المعلومات، التي تأتينا عن طريق

الإدراك. والمعروف أن مدى التذكر لدى الطفل في مرحلة الروضة يرتبط بمدى الانتباه ونوعه، والذي يساوى عمره الزمني + ١؛ لذلك فهو في حاجة إلى تدريب لإطالة مدى الانتباه، والذي يفيد كثيراً في عملية التذكر.

٤. الاستدلال؛

هو العملية التي تشير إلى استخدام المعرفة في اجراء الاستنباط والوصول إلى النتائج.

هـ. التبصر؛

هو العمليات التي تشير إلى تقييم الأفكار والحلول، من حيث الكيف والاستبصار، ويشير إلى اكتشاف علاقات جديدة بين وحدتين أو أكثر من المعرفة.

٥. مراحل النمو المعرفي طبقاً لنظرية جان بياجيه؛

قسم بياجيه مراحل النمو المعرفي عند الأطفال إلى أربع مراحل نمائية كبرى، ونظامها ثابت لا يتغير، وهي لا تنفصل.

أ. المرحلة الحس حركية؛

تمتد من الميلاد حتى سن الثانية من عمر الطفل ويتعلم الطفل خلالها الانطباعات الحسية والأنشطة الحركية؛ ليفهم البيئة المحيطة عن طريق تكوين صور الأشياء، ويكون تفاعل الطفل مع بيئته محكوماً بالأحداث الظاهرة، سواء كانت أحداثاً حسية كالرؤية والسمع أو أحداثاً حسية حركية كالقبض واللمس والمضغ، فهو يتعامل مع البيئة بحواسه، وحركاته وأفعاله غير منتظمة أو مترابطة في البداية. تتصف أفعاله بالذكاء عندما يكون أمام هدف يسعى لتحقيقه.

والتطور في هذه المرحلة ينحصر في نمو الحواس وتطور الحركات، وهذا يساعد الطفل على إدراك العالم الخارجي، وتفكير الطفل لا يحمل معنى التخطيط أو الغرضية بل تكون اكتشافاته محكومة بالأفعال المنعكسة غير الإرادية، ونجده يبدأ تدريجياً في اكتساب التمثيلات العقلية الداخلية، مثل: تطور مفهوم استمرار

الموضوع، وهو لا يستطيع ممارسة الصور الذهنية وتحركها داخليا وفحصها، وإنما نجد ما يمثل هذه الصورة الذهنية ليس عن طريق التصورات الداخلية، ولكن من خلال الأحداث التي يمكن للطفل إحداثها عليها؛ فطفل هذه المرحلة يكتسب المهارات والتوقعات البسيطة التي من النوع السلوكي، ويعمل على مستوى الفعل المنعكس ومستوى التمرکز حول الذات، ثم مستوى منسق نسبياً من الأفعال الحسية الحركية إزاء البيئة. ولكن التنظيم في هذه المرحلة يقسم العملية؛ لأنه يتضمن القيام بالتوافقات الإدراكية والحركية مع الأشياء، أكثر من المعالجات الرمزية لهذه الأشياء.

ب. مرحلة ما قبل العمليات،

تمتد من الثانية حتى السابعة، ويؤكد بياجيه أهمية هذه المرحلة في نمو قدرة الطفل على تمثيل الموضوعات والأحداث تمثيلاً عقلياً لنفسه. ويرتبط كثيراً من هذه التمثيلات الداخلية بحدوث خاصة، ولم تنظم هذه التمثيلات في أنساق معقدة، فالطفل يتعامل مع البيئة باستخدام الكلمات أو الرموز لتمثيل المؤثرات البيئية، كما يستطيع إعادة تكوين أو تقليد بعض الأفعال، ويتمكن من تمثيل الأشياء عقلياً وتخزينها الأمور للاستعمال اللاحق، ولديه القدرة على حل عدد من المشكلات التي تبدو بديهية للكبار كتطير للكميات عند وضعها في أنابيب مختلفة، ونلاحظ أنها مرحلة انتقالية بين المرحلة الأولى والثالثة؛ أي لا تتميز بحدوث توازن أو إثبات.

وقد يقع الطفل في أخطاء أو تناقضات ظاهرة في تفكيره العقلي خلال هذه المرحلة النمائية وفي الحقيقة كشفت الأبحاث الحديثة أن الطفل يكون قادراً على القيام بالعمليات العقلية والأفعال القابلة للانعكاس، والأفعال التي يمكن أن تنسق في أنظمة ثابتة.

وفي هذه المرحلة تخضع مجموعة العمليات العقلية المحسوسة لقوانين التكوين السابقة نفسها، ونمطها هو تنظيم التوازن المتدرج بين عمليتين التمثيل والمواءمة؛ حيث تقوم المجموعات العملية باستبطان متدرج للأعمال والأفعال، التي قام بها الطفل على المستوى التطبيقي البحثي، وإعادة بنائها على المستوى التصوري، مع فصل بين

المجال التطبيقي والمجال المعرفي. وتخضع عملية التمايز لإعادة تكوين هذا التنظيم وتحول الأفعال إلى عمليات عقلية تدخل فيها تجديدات، تميز بين البنية العقلية العملية والبنية العقلية الحسية الحركية.

ونقسم إلى مرحلتين: مرحلة ما قبل المفاهيم ومرحلة التفكير الحدسي، وهما كما يلي:

١. مرحلة ما قبل المفاهيم:

تمتد من ٢ : ٤ سنوات من عمر الطفل، ويتميز تفكير الطفل في تلك المرحلة بأنه تفكير وسط بين استخدام الرمز واستخدام المفاهيم وينتقل فيها تفكير الصغير من قضية جزئية إلى قضية أخرى جزئية بدلاً من الانتقال من الكل إلى الجزء، وهو يستخدم ما قبل المفاهيم أو تمثيلات أى مثيرات تمثل أو ترمز للأشياء الأخرى، وتتميز بظهور اللعب الرمزي واللغة ثم الرسم.

ويعتبر التقليد من أهم فاعليات التقدم الذهني للطفل، فهو الدعامة الأساسية في تحول سلوك الطفل الحس الحركي إلى تصور ذهني، فمن خلال نشاط الحس الحركي تنشأ الصور العقلية، وتظهر أنماط جديدة في سلوكه ويستطيع أن يتصور أساليب جديدة للعب الإبداعي، ويقص قصة أثناء اللعب الإيهامي، الذي يعتمد على الرموز والصور الذهنية. ونلاحظ من ذلك أن هناك نشاطاً معرفياً يتوسط ما بين مثيرات تقع على حواس الطفل واستجاباته اللاحقة لهذه المثيرات، فهو يتناول التصورات، ويستخدم وظيفتها الرمزية التي يحدث عن طريقها التفريق أو التمييز بين ما يعبر عن المراد بكلمة أو خيال.. فهو يكون قادراً على الاستدعاء والاستحضار داخلياً لما يريد أن يعبر عنه.

٢. مرحلة التفكير الحدسي:

وتمتد من ٤ : ٧ سنوات، ونلاحظ أن الطفل مازال يخلط بين ذاته والآخرين، ويتصوراته يعرف الأشياء والأشخاص، ويضفي وجهة نظره الفردية المطلقة. وهذا

التمركز العقلى يتبعه تمركز لفظى وتمركز اجتماعى وآخر منطقى، ويبدو الأخير فى عدم قدرته على التحليل والتركيب، كما يعتمد على الحدس (المعرفة المباشرة للشيء دون تدخل العقل أو المتطور أو البرهان).

وتتسم هذه المرحلة بأن أحكام الطفل على الشيء تكون سطحية وذاتية. وعلى الرغم من تقدم الطفل اللغوى والاجتماعى، إلا أنه يبقى عاجزاً عن تقديم البراهين والأدلة لإثبات رأى أو فكرة فهو يؤكد ولا يحاول إثبات ذلك منطقياً وهذا هو التفكير الحدسى ويمكن اعتباره صورة لامتداد الذكاء الحسى الحركى، وفى هذه السن يبدأ الأطفال فى إعطاء أسباب لأفعالهم، ويبدأون فى تكوين بعض المفاهيم، ولكن تفكيرهم مازال إجرائياً وهم غير قادرين عقلياً على عقد المقارنات. وفى حالة غياب التمثيل العقلى، يكون تفكيرهم محكوماً بالإدراكات المباشرة، وعدم القدرة على الاحتفاظ فى العقل بأكثر من علاقة واحدة فى وقت واحد، ويبنون أفكارهم بطريقة متتابعة.

ونلاحظ أن العمل التعاونى بين الأطفال يقضى على اقتناع الطفل المتمركز حول ذاته ويقضى على ثقة الأطفال المطلقة فى قدرة الكبار. وعند الخامسة أو السادسة ينحصر تمركز الطفل حول ذاته بفضل تنظيم تصوراتهِ وترباطها أى إن الحدس المتمركز حول الذات قد يتطور نحو الموضوعية. والحدس له مظهران: تصورى مرتبط بالصور العقلية، وتطبيقى مرتبط بالأفعال التى يقوم بها الطفل فالحدس يمثل تنظيمًا مزدوجًا عند الطفل.

وفى ضوء ما تقدم، يتضح الأهمية الكبيرة لعوامل الاستثارة وخصائص المثير فى التطور المعرفى للطفل؛ لذلك نعرض فى الجزء التالى ماهية اختيار المثير وخصائصه، وعلاقة ذلك بالسلوك المعرفى المتضمن فى المعرفة والتفكير.

اختيار المثير:

إن معظم المواقف التجريبية القياسية التى يستخدمها علماء النفس صممت لدراسة آثار كل عامل إثارة على حدى على أن يكون لهذا العامل أو المثير اليد العليا

فى تحديد السلوك ويقل إلى أدنى تأثير مثيرات الخلفية الأخرى فى أى موقف، ويتم ذلك بأساليب متباينة.. فإذا قيدنا مجال مثيرات المفحوص، فإن مدى المثيرات الخلفية يظل فى حده الأدنى، ونلاحظ أن ما يفعله المفحوص يعكس التأثير على سلوكه من جانب رؤية نقطة اختيار رؤيته لأى مثير أو سماعه لأى مثير.

ويمكن التحكم والتغيير فى هذه العوامل والمثيرات وبقاء غيرها ثابتة لمعرفة رد فعل الفحوص فى كل حالة، وإذا كان لدى المفحوص استعداد كامن لمجموعة من المثيرات بطرق معينة أو لو أنه تعلم أداء استجابة معينة مع وجود كل المجموعة.. فإن اختيار استجابة للموقف تتوقف على سلوك المفحوص. أما إذا كانت للمفحوص على عكس ذلك استجابات فطرية أو مكتسبة للفصل بين عناصر المجموعة، وهو لم يتعرض للمجموعة بأكملها مرة واحدة.. فتكون المشكلة هنا مشكلة اختيار المثير، فقد يقدم مثيرين معاً، ويصدر عن ذلك استجابة تختلف تماماً عما لو قدم كل منهما على حدة فالمفحوصون فى مواجهة نمط من المثيرات المتتالية أو المتأنية كثيراً ما يصدر عن استجابة تختلف تماماً عن أى استجابة، يمكن لأى واحد من المثيرات أن ينتزعها. وهذه الظاهرة تسمى التخطيط أو الإشرط الشكلى، ومع كل.. فإن الاستجابة التى تستدعيها مجموعة من المثيرات تكون إلى حد ما مطابقة لما كان يمكن أن يحدث، ولو أن عنصراً واحداً من المجموعة كان عاجزاً بمفرده، والواقع أنه لا يمكن أن يكون هناك انتظام فى السلوك. ويمكن تعريف المثير بأنه وسيلة حسية تقدم للفرد من أجل تدعيم خبرات معينة.

خصائص المثير:

إن الفرص العملية لنوع أى مثير فى أسبقية التحكم فى السلوك تعتمد إضافة على حالته الشكلية أولويات، منها: درجة جدة المثير ودرجة إثارته أو تخفيفه للجدة، وعلى درجة إثارته أو تخفيفه للصراع، وعلى درجة تعقيده وهذه المواصفات كمية بشكل خاص، ويمكنها أن تتواجد بدرجات متباينة، كما أنها مترابطة. وخصائص المثير أو العوامل التى على ضوءها نختار المثير، هى: الجدة والغموض، الصراع والتعقيد:

١. الجودة:

قد يكون المثير جديداً، وهذه الجودة تشمل جوانب قد تتعلق بخبرة الفرد الكاملة، أو خبرته الحديثة وتسمى الأولى بالجدة الكاملة والثانية بالجدة القصيرة الأمد، والفرق بين نمط إثارة له جدة قصيرة الأمد ونمط إثارة دونها يعتمد على آثار سريعة الزوال، مثل الإثارة المستمرة لفترة محدودة من الزمن.

الجدة المطلقة والجدة النسبية:

إن الأسلوب الجديد جدة مطلقة يكون واحداً به صفة، لم يسبق أن أدرك من قبل. أما المثير الجديد نسبياً .. فإنه يكون ذا أنماط إثارة جديدة نسبياً؛ أى يكون فيه عناصر أو صفات مألوفة فى تكوين أو ترتيب لم يسبق أن رأيناه من قبل. ويمكن للمثير الجديد أن يرتبط بمثيرات معروفة بالتعبير عن الفروق بينه وبينها بصورة كمية، والمثير الجديد يستدعى دائماً استجابات تضاهى مثيرات مألوفة عن طريق التعميم، ويمكن استدعاؤه لها بدرجات من القوة تقابل مماثلتها للمثيرات، التى ترتبط بها الاستجابات الأصلية التى سبق أن ارتبطت بها.

المتغيرات المرتبطة بالجدة:

كثيراً ما يصاحب الجودة صفات أخرى قد يكون لكل منها تأثيره المستقل على توجيه اختيار المثير، أو على قوة أى عملية من عمليات اختيار المثير.

ومن هذه الصفات:

التغير:

التغير هنا فى الحركة كتبديل مثيرين فى وقت واحد.. فهنا تنشأ جدة قصيرة الأمد ونلاحظ أن مدى ومعدل التغير الذى يمر به أى مثير، لا بد وأن تكون له بعض الأهمية فى حسم أولوية اختيار المثير.

الدهشة:

إن مثيراً جديداً أو مثيراً يخضع للتغيير. يمكن أن يكون مثيراً للدهشة، ويعنى ذلك

أن المثير لم يكن متوقعاً أو أنه يختلف عما سبق أن رأيناه فإن التوقع يتكون من عملية تمثل المثير المتوقع؛ أى إنها يجب أن تتحلى ببعض الصفات، التى تتضارب مع صفات الأخيرة وقوته. ولا بد أن تتزايد مع احتمال الأخيرة، وقد تستثار بأى علاقة كان من المعتاد لها أن تسبق المثير المتوقع، ومن الممكن استدعاؤها بطريقة غير مباشرة بمثير، ما لم يحدث أن سبقها فى الماضى، والدهشة تنسب إلى الصراع بين ما هو متوقع وبين ما هو مختبر، فنطلق دهشة على الحالات التى يوجد فيها مثير، يؤدى إلى توقع مثير يتعارض مع التوقع.

التنافر:

يحدث التنافر عندما يؤدى مثير ما إلى توقع، يثبت بعد ذلك تعارضه مع ما يصاحبه من مشيرات. وعلى ذلك.. فإن التوقعات المذكورة سوف ترجع إلى تجديد تنبؤى، متزامق أما التنافر فلا يتطلب أكثر من مجرد تجميع من المثيرات، يكون حديثاً بل يرجع أيضاً إلى تجميع يختلف عما سبق، وفى الوقت نفسه تكون به مكونات يشترك فيها من تجميع، تعود الكائن أن ينظر إليه على أنه الأكثر احتمالاً، فنمط التنافر يناقض التوقعات التى أثارته مجموعة الخبرات السابقة.. فلو حللنا صفات نمط التنافر، نجد أن بعض الصفات لا بد وأن تأتى على عكس التوقعات، التى تثيرها أخرى تم إدراكها فى وقت سابق.

الشك (الريبة) ونظرية المعلومات:

هناك فى علم النفس فراغان معلومتين يبدوان ملائمين تماماً؛ لكى تعالج كمدخلات ومخرجات، وهما: فراغ المثير وفراغ الاستجابة، فهناك وحدات كمية كثيرة من التى لها أهمية بالغة لدى عالم النفس، مثل: أى سرعة يستجيب المفحوص للمثير، وبأى درجة من الدقة يمكنه اكتشاف المثير، وبأى درجة من الدقة يمكنه تذكر المثير بعد اختفائه بعدة دقائق.. فهذه الوحدات تتأثر كثيراً لا بطبيعة المثير الذى يحدث، بل بالمشيرات أو الاستجابات التى كان من الممكن أن تحدث بدلاً منها، وبدرجة احتمالها؛ أى إنها تتوقف على درجة الريبة. وإذا أردنا قياس الريبة كمثير وقياسها كاستجابة، لا بد من وصف الفراغات المعلوماتية كالتالى:

أ- وضع قائمة من المثيرات أو الإستجابات التى يمكن أن تحدث.

ب- تقسيم هذه القائمة إلى فئات.

ج- تعيين درجة احتمال لكل فئة.

وأن أنماط المثير الجديدة عادة ما تثير الريبة لأنه ليس هناك من سبيل لمعرفة ما يمكن أن يتبع ذلك أنماط الإثارة، كما أن التوقعات التى تبرزها سوف تتوقف على أى الأنماط المألوفة التى تشبهها، وعلى وجه الخصوص لو كانت جديدة جداً، فمن المحتمل لها أن تشبه كثيراً من الأنماط المألوفة المختلفة مما يؤدى بنا إلى توقعات متضاربة.. أما الشروط التى تثير الريبة، فليس من الضرورى لها أن تكون جديدة.

٢. الصراع؛

إن الصراع هو المصدر الرئيسى للانفعال، سواء كان هذا الانفعال مجرد نشاط حركى عنيف أو نشاط استقلالى. ومن أكثر آثار الصراع ذكراً: الزيادة فى زمن الرجوع، فكل هذه الآثار كمية فى المقام الأول، ويمكن أن تحدث مقادير متباينة. كما أن مدى حدوثها يتوقف على مقدار الصراع الموجود فعلاً.

وشدة هذه الآثار تتوقف على درجة الصراع، كما تتوقف على عوامل أخرى، مثل: نوعيات الاستجابات المتنافسة، فعندما يزيد إدخال مثير معين فى موقف مثير اختيار عشوائياً من احتمال حدوث استجابة ما.. فإن المثير يقترن بالاستجابة، ولكن هذه الاستجابة لا تحدث دائماً فى وجود هذا المثير؛ حيث إن تأثير المثير قد يقاومه عامل آخر، وعندما يحدث مثير ما خارجى كان أم داخلى، واقترن باستجابة خاصة.. فإن الاستجابة أثرت سواء حدثت الاستجابة فعلاً أم لا. ولو أن مثيراً أو مجموعة من المثيرات التى ترتبط باستجابة معينة، كان موجود وقت الاستجابة.. فإن المثير قد استدعى الاستجابة وعند حدوث استجابتين متعارضتين أو أكثر داخل فرد ما فى الوقت نفسه، ينشأ الصراع، ونلاحظ أن المثيرات التى تحدث آثاراً متضاربة قد تكون مثيرات داخلية، تتصل بدوافع أو قوى متعارضة.

٣. التعقيد:

يشير التعقيد إلى مقدار التنوع أو التباين في نمط الاستجابة.

ومن خصائص التعقيد ما يلي:

- ١- في حالة تساوى بقية العوامل، يزيد التعقيد مع عدد العناصر التي يمكن تمييزها.
 - ٢- لو ظل عدد العناصر ثابتاً.. فإن زيادة التعقيد تأتي عن طريق الاختلاف بين العناصر، ويمكن الاستدلال على التعقيد بوضع عناصر متماثلة في أماكن مختلفة أو بوجود عناصر متماثلة في كل شئ، ما عدا التسليم بوجود عناصر لها خاصية مشتركة واحدة، ويمكن التخفيف من التعقيد بإعطاء العناصر اتجاه متشابه.
 - ٣- يتباين التعقيد عكسياً إلى الدرجة التي يستجاب فيها لعدة عناصر كوحدة واحدة، ويمكن لمجموعة من العناصر أن تستثير استجابة مشتركة.
- ونلاحظ أن التعقيد يتوقف على عدد العناصر السيكولوجية أكثر من اعتماده على عدد العناصر البدنية.. فهو يعتمد إلى حد ما على الموصفات البدنية، التي يمكن أن تكون متماثلة بالنسبة لجميع المفحوصين، فالنمط الواحد يمكن أن تكون له درجات مختلفة من التعقيد؛ بالنسبة لمختلف الأفراد على أن يكون بينها بعض الارتباط.
- ونلاحظ أن الأنماط أو المثيرات البصرية الأكثر تعقيداً هي الأصعب في الاسترجاع من الذاكرة، وفي التعرف عليها بين أشكال متشابهة أخرى. ونلاحظ أن هناك ارتباطاً بين الأشكال الأكثر تعقيداً وأقل جودة مع المزيد من الريبة، كما أن الإدراك الجزئي لشكل معقد يمكن تكملته من بين عدد كبير من مختلف الطرق، والذي يولد بدوره عدداً كبيراً من التجديدات المنافسة؛ أى قدرأ من الصراع؛ أى إن الشكل البالغ التعقيد يمكن بخروجه على التوقع أن يشير الصراع المثير للتعارض، وهناك أيضاً حلقة اتصال بين التعقيد والحدة، ويمكن استخدام بعد البساطة والتعقيد لوصف كل من الأنماط الزمنية والمكانية. وأى تتابع للأحداث يضم وحدة بها عنصر من الحدة القصيرة الأمد تتوافر فيها درجة أكبر من التعقيد الزمني عن أى تتابع، لا يخرج عن كونه مجرد

تكرار لما سبق. وعلى ذلك.. فإن أى نمط تتوافر فيه درجة عالية من التعقيد المتزامن، يمكن على الأرجح أن ينطوى على درجة عالية من الجودة النسبية.

وعلى ذلك.. فإن عمليات اختيار المثير يمكن اعتبارها وسائل لاتصال الفرد بمصادر المعلومات الجديدة . وبتجديد أى وحدات للمعلومات من المصادر المتاحة المختلفة، يمكن إرسالها عبر الجهاز العصبى للكائن؛ لكى تظهر على صورة سلوك.

السلوك المعرفى المتضمن فى المعرفة والتفكير

سبق أن قلنا إن الإدراك هو العملية التى تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير المعرفة أو المعلومات أو البيانات التى تصلنا من كل بيئة، سواء كانت داخلية أو خارجية عن طريق الحواس؛ فالمعرفة هى امتلاك الحقيقة عن العالم الخارجى، وتعتبر المعرفة ناتج سلسلة الخطوات التى تبدأ بالإحساس والإدراك وتكوين المفاهيم، وسوف نستعرض كيفية تكوين المعرفة.

١- تتكون المعرفة من عادات، والعادة هى نزعة سيكولوجية تستوجب التعلم. ويمكن القول أن أى شخص لديه قدر معين من المعرفة، حتى عندما لا يظهر ذلك فى سلوكه.

٢- أن الاستجابات الدالة على العادات الإدراكية تتغير بطريقة لا حدود لها؛ فمعرفة أن حدثاً معيناً قد أدى إلى حدوث تصرف معين لشخص بالذات، يجعلنا نستطيع الحكم على تصرفه عن طريق معرفة الأحداث التى مرت به سابقاً، ونلاحظ أن هذا الاستخدام لكلمة معرفة غير مناسب؛ لأن المعرفة تستخدم للاستجابات الرمزية خاصة الكلمات الدالة على الاستجابات، التى تحدث مناظرة للأحداث موضع السؤال.. فالشخص يعرف كيف يتصرف إذا كان قادراً على أن يمثل لنفسه العمليات، التى تجعله يتمكن من أداء العمل؛ ليصف أو يصور لنفسه ماذا يجب عليه أن يفعل.

ونحن لا نعرف دوافعنا أو العمليات السيكولوجية الداخلية، وحتى أولئك الذين يسيطرون على سلوكنا الواضح، فنحن قد نعرف دوافعنا هذه إذا استطعنا

وضع رموز لها، والحقيقة أننا نستجيب لهذه الدوافع، ويتم تحويلها إلى أفعال فهي لا شعورية. ولكي نجعل المفهوم أكثر دقة لاستجابة رمزية، لابد أن تأخذ في الاعتبار نوع الاستثارة، فقد لا يتولد نتيجة لشيء دائماً هو علاقة لهذا الشيء، فاستثارة الكائن برد فعل متوسط تشكل جزءاً من بعض أجزاء السلوك الكلي المرتبط بهذا الشيء، ثم تحدث استثارة ذاتية نوعية بحيث لا تحدث الاستجابة المتوسطة دون الارتباطات السابقة بالشيء وغير الشيء ومعنى ذلك أن المثير يثير بعضاً وليس جميع التأثيرات الفسيولوجية، والتي قد تتولد بواسطة الشيء المسبب للاستثارة .

ونلاحظ أن أى استجابة قد تناظر نوعاً من الأشياء أو الأحداث، ولكنها يمكن أن تحدث عندما لا يكون هناك جزء من المثير موجود، وهذا ما نسميه استجابة رمزية، ويمكن أن يكون واضحاً أو سهلاً قد تظهر فى صورة كلمات أو شد عضلى، أو ربما نوعية أخرى من الاستجابة قد تكون عقلية خالصة، ويتكون التفكير من تتابعات لاستجابات رمزية. ومن خلالها تظهر المعرفة تأثيرها على السلوك الصريح أن تداخل العمليات الرمزية بين المؤثر الخارجى والاستجابات الصريحة.

والتفاعل البينى بين المؤثر الخارجى والعمليات الرمزية هو ما يعطى السلوك الموجه بالمعرفة خصائصها المعينة، ومنها: منطقيتها، ومرونتها، وطابعها للتسديد على المستوى الشعورى.

٣- الاستجابات الرمزية التى تكون مستودعات للمعرفة سوف تشكل الأنواع التالية، وتتكون الأولى من علامات تناظر الأنواع القابلة للاستثارة، وبالتالي الخصائص الفيزيوكيميائية.. فهى تشمل الصور والاستجابات الشفوية، التى تسمى بالبراعات، وتتكون الأخيرة من العلامات التى تؤثر على الطريقة التى تستجيب لها العلامات الأخرى المصاحبة لها؛ أى تحويل العلاقات المنطقية، وأن الرموز التى تبين المعرفة لا تنتمى إلى نوعية التقييم (تدل على القيمة المؤثرة وتشمل على التعبيرات التقييمية الفرعية الوصفية، التى تدل على القوة لتحريض

استجابات صريحة معينة وتشمل التعبيرات الشفوية فى الصيغة الأمرية أو النوعية التعبيرية التى تدل على القوة التى تشير ردود الأفعال الداخلية، وعلى الجانب الآخر قد تكون الرموز الإدراكية متأثرة بتلك النوعيات وتؤثر عليها بدورها).

٤- والرموز الإدراكية هى الرموز المصدقة. إن المدى الذى تصدق فيه مجموعة من الرموز يمكن الحكم عليه جزئياً بواسطة الطريقة، التى يعبر بها شخص عن جملة أو بواسطة تعبيرات تمثل قوة السلوك الصريح، فالصدق تمثله الدرجة التى يتصرف بها فرد ما ليستجيب كما هو مفترض، إذا وجد الشيء أو الحدث المعنى.

أنواع السلوك المعرفى:

للاستجابات الإدراكية، ثلاثة أنواع أساسية:

١. الملاحظة المعرفية:

الملاحظة الإدراكية أى الاستجابات التى تضع الشخص على اتصال بالمواقف الخارجية التى ترتبط بعملية التعلم، وهى تشمل كل شيء بداية من السعى لترويج الإشاعات أو الباحث عن الأمور المثيرة، عندما لا يكافىء بدرجة كبيرة من سروره بمشاهدة المواقف المخجلة وإنما بكونه قادر على تذكرها وإعادة حصرها فيما بعد بالنسبة للملاحظات المنظمة والتجارب العلمية ويؤيدها لذكر خصائص الأشياء وتصنيفها، وإدراك الفروق بينها.

٢. التفكير المعرفى:

يتكون التفكير المعرفى الذى يطلق عليه السيكلوجيين التفكير الإنتاجى أو التفكير الابتكارى ليرشدنا عن كيفية التعامل مع المشاكل الحالية ووظيفته، تتمثل فى وضع الشخص فى امتلاك دائم لمعرفة جديدة.

٣. الإثارة:

هى السلوك الذى يعرض شخصاً للمثير اللفظى الصادر من الأشخاص الآخرين، متضمناً توجيه أسئلة وكتابة الخطابات والقراءة.

وهذه الأنواع الثلاثة للسلوك المعرفي تناظر المصادر الرئيسية للمعرفة، فإذا كان التفكير منظماً منطقياً يمكن التحكم فيه، بينما الإستشارة تناظر التفويض أو الإقرار ومن المثير أنها تناظر الفلسفة الهندية، التي تقتصر على الإدراك والاستدلال والدلالة اللغوية. وجميع هذه الاستجابات خصوصاً الملاحظة يمكن أن تصور السلوك الاستكشافي، سواء كانت لها وظيفة إدراكية أم لا.. فإنها تعتمد على ما إذا كانت تترك آثاراً مستمرة من المعرفة وما إذا كانت قيمتها البيولوجية تستتج من هذه الآثار لأن هذه الآثار تعمل على تنشيطها مشيرات جديدة بها بعض الخصائص المألوفة للفرد وهذه الخصائص المألوفة هي التي تعمل على تنشيط الخلايا البيولوجية في المخ وعلى ذلك؛ فالإدراك هو عملية تزيل أو تخفف الصراع.

ومن وجهة نظر الملاحظ.. فإن الاتصال بين الشخص والمثير يتوقف على سيادة الاستجابة الظاهرة المرتبطة بالمعلومات التي أدت إلى ظهورها، والتي نقلها هذا الشخص، وهذا يعنى أن السلوك يكون متوقعاً نسبياً، وغير مؤكد أنه سيكون منخفض نسبياً. ومن وجهة نظر الشخص.. فإن الإتصال يمثل ذلك المؤثر فكبت التوتر العاطفى يتمثل فشلاً فى الصراع؛ ولذلك يمكن التنبؤ بالاستجابات التالية واختيار الاستجابات الناجحة.

وظيفة المعرفة:

١- التغلب على العيوب الإدراكية أو الحسية عن طريق توفير الباعث أو المؤثر الداخلى، الذى يبدأ خارج الأشياء؛ فالإدراك دون معرفة، يكون مقيداً بإعطاء الفرصة عندما يتعرض لمختلف أنواع الخداع، والذى يسميه بياجيه التمرکز. والجزء المحدود من مجال المؤثر، والذى يشتمل على الوضوح التام، يتلقى كثافة وسيادة وأهمية غير متكافئة مع تحديد السلوك، وتسمح المعرفة بالمثير، الذى كان جزءاً من مجال الاستثارة فى الماضى، ولم تعد له استشارة حالية بالتمثيل الداخلى الذى يجعل له أثراً فى المستقبل.

٢- يمكن للمعرفة أن تمثل خصائص الماضى أو المستقبل لشيء ما، تكون خواصه

مدركة أو مخفاة والتي قد تظهر إذا تم فحص الشيء من زاوية أخرى، أو من الداخل حسب التصنيف.. فالتعميم والتمييز للمؤثر الابتدائي سوف يعتمد على التشابهات والاختلافات الفيزيوكيميائية المدركة بجعل التعميم والتصنيف الثانوي ممكناً، ومعرفة إذا كان وسيطاً أو مكتسباً .

والأشياء التي ليس لديها ذلك، تسهم معاً لكي تعامل بالطريقة نفسها من خلال الحالة؛ لتحظى بمسمى تصنيفي مشترك. وإلى جانب التصنيف هناك الترتيب، فالشخص الإنساني يكون قادراً على الاستجابة لمؤثر ما طبقاً لما يحمله هذا المؤثر من مزيد أو قليل، مما ينسب إلى الشيء الآخر الذي يكون خارج الرؤية وأكثر من ذلك فيمكنه الاستجابة طبقاً لموضع الشيء، الذي يشغله في ترتيب وفقاً لفهمه العام، ويمكنه التعرف والتأثير بدرجة مناسبة وتنتج العلاقات المكانية والزمانية التقدم في التسلسل المعرفي؛ ذلك لأن الأحداث المختلفة كلية تستدعي طبقاً للإجابات التي نتلقاها، عند إغفالنا الزمان والمكان مما يدخلنا في صراع.

٣- إن المعرفة التي تعبر عن علاقة زمانية أو مكانية بين حدثين، أو التي تحدد مكان حدث واحد في شبكة زمانية أو مكانية بأكملها، تعبر عنها المعرفة التي تربط حدثاً واحداً بالأحداث الأخرى بطريق التفسير، والتفسير هو عبارة تجيب عن سؤال يبدأ بـ لماذا ويصبح الأطفال معتادين مثل هذه الأسئلة في سن مبكرة، بعد سيطرتهم على الكلام وكل مجتمع لا يسألهم بل يجيب عنهم، وهذا السؤال يحتاج إلى أكثر ما يمكن الحصول عليه في الحال من جانب واحد من الإدراك؛ فهو يعكس المواقف الجوهرية للكون والطرق التي تنظم الخبرة.

وقد ترجع التفسيرات إلى أن الحدث الواجب تفسيره إلى حدث واحد في الماضي، الحاضر أو المستقبل إلى نوعية من الأحداث وترجع خاصية شيء ما إلى الخصائص الأخرى للشيء نفسه أو إلى خواص نوعية من الأشياء، ولكن أياً كان نوع التفسير والمحتوى.. فإن الرغبة لمعرفة لماذا يبرز بالتحديد من القدرة على الإجابة لتخفيف الصراع، وإرشاد اختيار الفعل والذي سوف يستجيب بدرجة جيدة سوف

يكافأ، والذي يعاقب لا يجب أن يعتمد على الطبيعة وحدها، ولكن على الأحداث غير المرئية التى تفسره.

التفكير؛

تستعرض الآن المراحل التى من خلالها يمكن تطوير الأشكال الأكثر وفرة للفكر من قدرات سيكولوجية بسيطة، وهى كالاتى:

أ.رد الفعل؛

هو سلسلة من الأحداث الباعثة فى العالم الخارجى، وكل منها يحفز استجابات معقدة مناظرة.. سواء كانت صريحة أو ضمنية فى كائن حى، وبالطبع فهذه الاستجابات تكون نواتج مشتركة للأحداث الباعثة الخارجية والعمليات داخل الكائن الحى، التى تفسر لماذا لا يقوم الأشخاص المختلفون باستجابات ظاهرة مختلفة للمواقف المتماثلة فحسب، بل أيضاً تستنتج معلومات مختلفة من التعرض للأحداث المتماثلة.

ب.التجديد المتوقع؛

هناك افتراضان:

أ- إن السلسلة نفسها من الأحداث المثيرة تحدث وتنتج السلسلة المتوازنة نفسها من ردود الأفعال بانتظام.

ب- إن كل رد فعل يولد باعثاً يُؤَلَّد - بالاستجابة الداخلية المتميزة.

فوجود حالات التعزيز تجعل الاستجابة المناظرة للباعث أو المثير مصحوبة مع كل من الباعث الداخلى الناتج كاستجابة نهائية للأثر.

ج.التجديد الاستدعائى؛

عندما يوجد مكون جزئى يمكن حدوثه فى غياب استجابة للباعث وحده، وهذا المكون يمكن أن يتمثل قبل ظهوره أو عندما لا يكون حادثاً فى جميع مستقبلات الأشخاص، وسيكون الناتج سلسلة من الاستجابات الرمزية، التى قد تتلاشى بسرعة

أكبر وسلسلة الأحداث الخارجية التى تمثلها، ويمكنها تفويض هذه الأحداث للسيطرة على السلوك.

د. التشعب:

عندما يشارك حدث خارجى فى عدة استجابات للعادات، بحيث يمكن أن تبدأ تمثيلاتها الداخلية المناظرة أى عدد من الاستجابات المصاحبة، التى تؤدى إلى عدم التفكير فى التوجيهات العديدة، وتدعو لضرورة تقرير أى من المصاحبات الممكنة العديدة ستكون لها التأثير الفعال عند أى نقطة من الفكر.

ومن العوامل التى يمكن أن تكون أكثر فاعلية لحدوث التفكير، هو التحكم؛ ففى التفكير المباشر الذى يهدف حل مشاكل معينة يجب أن يكون أكثر احكاماً، والعوامل التى تضمن الحل يجب أن تكون فى متناول اليد خلال عملية التفكير، ولها دور حاسم فى اختيار الاستجابات من كل نقطة اختيار.

ويعتبر التفكير عملية إعادة للتمثيل الرمزي، وعند كل نقطة اختيار توجد استجابة واحدة صحيحة، وهناك هدف يجب الوصول إليه بإجراء تتابع الاستجابات فى ترتيب صحيح، ويواجه الشخص بتتابع من المواقف المشيرة، وكل منها مصحوبة باستجابات متعلمة عديدة، وعند كل نقطة اختيار يجب اختيار واحدة منها.

هـ. المؤثرات الداخلية والخارجية:

تأتى المؤثرات الخارجية من التجارب، أما الداخلية.. فتأتى من الاستجابات السابقة المدعمة.. ففى حالة التفكير التلقائى فإن واحداً فقط من المثيرات الخارجية سيلعب دوراً، وهو يبدأ بتحويل الفكر، إلا أن المؤثرات الأخرى يكون لها أثر فى عمليات التفكير إما للمساعدة أو العرقلة. ومعظم المؤثرات التى يكون لها عائد تفكيرى هى مؤثرات داخلية إنتاجية، ووظيفة هذه المثيرات هو توفير عدد محدد من الاستجابات المصاحبة عند كل نقطة اختيار، ولكن بدقة؛ لأن مصاحباتها المتعددة هى المؤثرات المستحثة من الواضح أنها لا تكفى لتحديد مسار تتابع السلوك.

و.المثيرات الدافعية:

المؤثرات سواء كانت محيطية أو عصبية، والتي تصاحب الحاجة سوف تستمر من خلال عملية السعى للهدف، وتصبح بذلك مهياةً لمحددات درجات التدعيم؛ حيث إن كل مثير فردى يحصل على تدعيم يتفق مع طبيعة المثير، فإذا ارتبط المثير باستجابة شرطية، وحدث أن عملت كل عناصره أو معظمها على استثارة الاستجابة فى موقف مشابه .. فإن الجهد الاستثنائى لهذه الاستجابة يزداد قوة. وفى التفكير توجد مؤثرات تأتى من نوع ما من عدم الراحة، وتنشأ بأى موقف ويطلقها محرك الفكر والبواعث القادمة من التمثيلات للحل، وبالطبع تكون طريقة الحل الممثلة المحتملة التعبير كلما استمر التفكير، ووظائف المثيرات الدافعية ذات ثلاث أهداف:

١- يظل تتابع الاستجابات مستمراً حتى الوصول للهدف أو الحل، ويتوقف التابع بالإضعاف أى إضعاف السلوك أو اللهو أو بتداخل المؤثرات.

٢- تحديد التصنيف النوعى للإستجابات كالأفكار المتصلة بالموضوع العامة فى حالة انسان حزين أو مستغرق فى التفكير.

٣- تحديد أى الاستجابات المتنافسة، والتي سيتم اختيارها عند كل نقطة اختيار، على الرغم من وجود عوامل داخلية وخارجية، ناتجة عن حالة الجسم الداخلية من افرازات الغدد والمنبهات للعضلات، وهذه المثيرات تقلل من عتبة الاستثارة فيدفع الكائن إلى النشاط، وإذا نجحت الإجابة فى إزالة المثير، ارتبطت معه برباط شرطى وحفظ هذا الرباط من الضعف نتيجة لتأثره بالارتباطات الجديدة، بينما تظهر الارتباطات الصحيحة، من خلال اختيار الاستجابة والتي ترجع إلى التفاعل بين الفكرة عن المثير مع فكرة الهدف.

ويعمل هذان العاملان على تحديد النزعة التى تحرك تتابع الفكر تجاه الهدف، وتستبعد الاستطراد. وطبقاً لنظرية التذكر.. فإن الناتج المشترك للمؤثر يسترجع الذى تذكره الشخص لموقف يتميز بأنه مهم ومؤثر للغاية، ونلاحظ أن الطريقة التى يتعاون بها المؤثر الوسيط والمؤثر المحرك؛ ليثبت على استجابة معينة من خلال التقارب، فالاستجابة المختارة تكون لها السيادة لأنه قد تم تقويمها من الجانبين.

ز. إعادة التنظيم:

عند محاولة استعادة حدث أو سلسلة من الأحداث المرتبطة - ولكن مشتقة على نطاق زمنى واسع - فلا يلزم أن يعمل الإنسان بهذه الطريقة خلال جميع الأحداث المتداخلة، التى ليس لها أهمية بالنسبة لإهتمامه الحالى، ويستطيع أن يلتفت حول نطاقه؛ فيتجه مباشرة إلى الجزء المنظم من الاستجابات السابقة، والتى لها صلة وثيقة بحاجاته فى اللحظة الحالية. والاستجابات الرمزية التى تم تعلمها فى أوقات مختلفة فإنها تظهر كلها فى الوقت نفسه.

ولكن الاستتبعات عديدة القيمة للقدرة على تعرف المادة الرمزية داخل المجموعات المؤتلفة، والتتابعات الجديدة هى إمكانية تجميع أنماط السلوك فى مجموعات مؤتلفة مناسبة لحل المشكلة، وهذه الأجزاء معا للعناصر من توابع السلوك مختلفة فى أنساق جديدة، يمكن أن تحدث مع كل من الاستجابات الصريحة والضمنية، ولا تسمح بحل المشاكل العملية فحسب بل أيضاً بحل المسائل العقلية، ببصيرة نافذة وتكوين طريقة واحدة يمكن بها اكتساب معرفة جديدة، وتسهم المثيرات الدافعية فى الجهد الاستجابى الفعال بطريقتين:

الأول: أنها مسئولة عن اختزال الأجزاء المتتابعة؛ لأنها تصبح شرطاً لجميع الاستجابات المتداعية، ولكن بقوة أكثر للاستجابة الأقرب للهدف، فيكون هناك احتمال لقوة تدعيم الاستجابة، فهى قادرة على ملاحقة الاستجابات الأولية التى أدت إليها فى البداية.

الثانى: باعث محرك يخدم فرعياً غرضاً معيناً مرتباً، ويساق جماعياً خارج الذاكرة، عندما تؤدي تتابعات عدة للاستجابة إلى الهدف نفسه فى أوقات مختلفة، والكيان الذى يكامل السلسلة ويمكنه العمل هو باعث الهدف، وهو الباعث المولد للاستجابة الهدف المدعمة الجزئية، التى تعمل كممثل رمزى للنتائج النهائية.

ج. الاستدلال المنطقى:

إن إنجاز العقل البشرى يمكن أن يتمثل فى الصياغات الرمزية، فالترتيب الذى

تظهر به الاستجابات الرمزية لا يتوقف على ترتيب الأحداث الممثلة بها، وقد لا تكون هذه الأحداث، ولكن يتم تحديد الترتيب بواسطة قواعد المنطق أو قوانين الفكر والروابط بين عملية التفكير هذه، والعوامل الدافعية لها دور مهم في هذه العملية. ومن المحتمل أن المنطق هو نشاط هادىء. لا يكون فعالاً ويظل بعيداً عن المصادر الأكثر اعتياداً أو الأقوى تأثيراً

الخبرات التى يمكن أن تقدم من خلالها المثيرات للطفل وتأثيرها عليه:

لاشك أن المثيرات التى توحد فى بيئة الطفل لها دور فعال فى تكوين تفكيره ونمو عملياته العقلية، ولا يقتصر وجودها فى المنزل. بل أيضاً فى الروضة خلال التدريب العملى فى ضوء بعض المفاهيم والأنشطة وتستخدم معها وسائل حسية لما لها من دور إيجابى فى إيضاح النكرة وفى إكتساب المعرفة. إلا أنه عند دراسة خصائص المثير نلاحظ على الأطفال ما يلى:

١- أن الأطفال فى هذه المرحلة يستمتعون بالوسائل الملونة بألوان زاهية؛ خاصة الأحمر أو الأزرق، فهى تشدهم بشكل غير عادى. بل يتعدى الأمر إلى الشجار على هذه الألوان. ومن الواضح أن الطفل يحب اللون الأحمر أو الأزرق؛ لأنه يكثر فى بيئته ويحبه فى لعبه.

٢- إن استخدام مسرح العرائس والحركة التى تصاحب العرائس وألوان ملابسها وتقليد أصواتها يجعل الأطفال يتفاعلون مع هذه المثيرات، بل إن الإلقاء نفسه يجذب انتباه الأطفال للقصة ويطلبون إعادة سردها

٣- فى النشاط العقلى، من خلال تقديم بعض المفاهيم العلمية والرياضية، لوحظ أن الأطفال يفضلون رؤية الطيور والحيوانات فى صورتها الحقيقية كمشاهدة سمك الزينة فى حوض صغير. أو إحصار حيوانات أليفة يعايشونها ويتحسسونها وهذا يشجعهم، على تخسيم بعض الحيوانات كالنمل والنحلة. ويتنبه الأطفال لهذه المجسمات الكبيرة أكثر من المجسمات الصغيرة، أما بالنسبة للمفاهيم الرياضية فهم يتسهون للدائرة والأشكال الدائرية أكثر من الأشكال الأخرى.

٤- فى النشاط الموسيقى نجد أن الأطفال ينجذبون بصفة عامة إلى الأصوات الرفيعة والغليظة، ويستطيعون التمييز بينها، ويعطون أمثلة لهذه الأصوات من الحيوانات وما يسمعون مطابقتها فى البيئة.

٥- إن الخبرات المباشرة للطفل تترك أثراً دائماً وتجعل الطفل فى حالة انتباه شديد وتركيز أكبر على جميع المظاهر، التى يراها فى الرحلات أو العينات والنماذج، التى يجمعها لأنه سيعود إلى منزله، ويروى ذلك بالتفصيل لأفراد أسرته باعتبارها خبرة جديدة.

٦- إن استخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية التى يتوفر فيها عناصر الإثارة من حركة وصوت وضوء وألوان وأشكال وأحجام... كل ذلك يثير اهتمام الأطفال، كما يثير لديهم كثرة الأسئلة والرغبة فى المعرفة، وكذلك تساعدهم على إدراك ما يصعب عليهم فهمه من خلال الإجابة عن تساؤلاتهم وخبرتهم بالأشياء، التى لم يستطيعوا إدراكها. ثم يتكون لديهم المفهوم عن الشيء، ثم يقوم بابتكار أشياء جديدة.

وتعتمد كل هذه العمليات بداية على الحواس باعتبارها منافذ إلى المعرفة والثقافة. ويصل الطفل فى هذه المرحلة إلى مستوى متقدم من الحس والإدراك، ثم تنمو على تذكر تلك الخبرات واسترجاعها أى استرجاع الصور الذهنية، التى كونها عن تلك الخبرة، سواء كانت سمعية أو بصرية أو غيرها، وهو فى ذلك يكون فى مستوى العمليات الارتباطية. وأخيراً يصل إلى مستوى العلاقات الذى ينطوى على مهارات التفكير وعملياته والوصول إلى حلول المشكلات، مروراً بسلسلة متتابعة لمفاهيم رمزية أو معانٍ محددة.

٢. الدراسات التى اهتمت بالنمو المعرفى فى ضوء نظرية بياجيه:

أ- ركزت الأبحاث المصرية والعربية بشكل كبير على تحويل بعض مهام واختبارات بياجيه، واشتقت منها معايير النمو العقلى المعرفى، كما يلي:

- أمكن تحويل اختبارات ومهام بياجيه إلى اختبارات ومقاييس مقننة لتحديد المستوى النوعى والكيفى للذكاء والتفكير. وقد كانت هناك محاولات عربية لإعداد الاختبارات العربية المقننة، اعتماداً على نظرية وأعمال بياجيه، أما الدراسات التى اهتمت بمهام نظرية بياجيه، نذكر منها:

١. دراسة حسنين الكامل، شاكر عبد الحميد (١٩٩٠) وعنوانها: «دراسة عاملية لمهام بياجيه فى التفكير المنطقى» وجاءت العينة تشمل خمسة وتسعين طفلاً (٣٧ أنثى، ٥٨ ذكراً، وتتراوح أعمارهم بين ٦ - ٥، ١١ سنة) من إحدى المدارس الابتدائية بسلطنة عمان، وينتسبون للمستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط.

وتمثلت الأدوات فى اختبار ذى أربعة أبعاد حول مهام الفهم اللغوى المنطقى، وفى الإجراء التجريبي يطرح على المفحوص سؤالين لمجرد جذب انتباه الأطفال، دون إدخالهما فى المعالجات الإحصائية، ثم طرحت أسئلة الاختبار الستة عشرة على الأطفال، وأعطى كل طفل درجة تساوى عدد الاستجابات الصحيحة على الجمل الست عشرة، وتكونت الإجراءات الإحصائية فى ضوء معاملات الارتباط الجزئى والتحليل العاملى، من خلال محك كايزر لتحديد عدد العوامل التى يمكن استخلاصها. وأيضاً بتدوير مصفوفة العوامل تدويراً متعامداً باستخدام «أسلوب الفارماكس» ثم تدويراً مائلاً مع المصفوفة العاملية.

وجاءت النتائج تؤكد وجود اتفاق كبير وبشكل عام بين البنية العاملية لمهام التفكير المنطقى لدى الأطفال؛ أى المهام الخاصة بإكمال الجمل التى تحتوى على: «أدوات الربط» أو «الوصل» أو «لأن السببية» أو «لا المنطقية» أو «إذا السببية» و«لكن» و«أخيراً» على الرغم من ذلك» - وبين التصنيف الذى اعتمده بياجيه لهذه المهام.

٢. دراسة مجدى عزيز إبراهيم (١٩٨٩) وعنوانها: «فاعلية استراتيجيات مقترحة لتدريس الأعداد للأطفال فى التعليم قبل الابتدائى» وتكونت العينة من عشرين طفلاً، قد تم اختيارهم عشوائياً من بين أطفال الحضانة الكبرى بمدرسة «محمد عبده» الابتدائية بدمياط، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وتراوح أعمارهم فيما بين (٥، ٤ - ٦) سنوات، وتمثلت أدوات البحث فى:

- الاستراتيجية المقترحة من إعداد الباحث، وهى تلك الأفعال والتصرفات التى يقوم بها المعلم منفردا أو بالاشتراك مع الأطفال، وتتضمن طرق التدريس المستخدمة والوسائل المعينة وأساليب التقويم المتبعة.

- المقابلة العيادية أو الإكلينيكية لكل فرد على حدة.

- الاختبارات التى تقيس المستوى المعرفى للأطفال من الموضوعات، التى يدرسونها وفق الاستراتيجية المقترحة من إعداد الباحث، وفى ضوء أفكار بياجيه الخاصة بمرحلة التفكير الحدسى، وبالإجراء التجريبي تم التدريس ثم أختبر مستوى الأطفال لمدلولات الأعداد، ومدى اكتسابهم لمفاهيم الاحتفاظ والتعاكس، وتطابق واحد لواحد والترتيب التسلسلى، والتقسيم والعلاقات. ثم خضعت البيانات إحصائياً لأسلوب معادلة «بلاك»؛ لحساب نسبة الكسب المعدل، وكذلك لأسلوب اختبار «ت»؛ مما أسفر عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى فهم الأطفال (ذكور - إناث) لمدلولات الأعداد. كما اتضح عدم وجود فروق بين الجنسين فى مستوى فهم مدلولات الأعداد.

٣. دراسة عواطف محمد حسانين (١٩٨٨) وعنوانها: «نمو التفكير الكمي عند الأطفال، دراسة تجريبية على نظرية بياجيه فى النمو العقلى» بلغت عينة البحث مائة طفل وطفلة من أطفال محافظة سوهاج بمرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (الصف الأول)، تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات؛ طبقاً للسن فكانت الأولى بسن ٤ سنوات وعددها أربعون طفلاً، والثانية بسن ٥ سنوات وعددها أربعون طفلاً، ثم الثالثة بسن ٦ - ٧ سنوات وعددها عشرون طفلاً.

وتمثلت الأدوات فى استخدام ثلاثة أنواع من المواد (طولية - سوائى - مواد ذات أشكال مستديرة) فى صورة اختبارات لمقارنة ثلاثة أنواع من الكم، وطبقت هذه الاختبارات بطريقة فردية فى صورة «العاب»؛ حيث أعطى بالاختبار الأول: عدد أربعة وعشرين عصا خشبية بطول $\frac{1}{4}$ بوصة وسمك $\frac{1}{4}$ بوصة، وبالاختبار الثانى: عدد (٢) كوب زجاجى للشرب زنة ٢٥٠ جم، ٢ كوب زنة ١٢٥ جم، وبالاختبار

الثالث: استخدم أدوات اختبار السوائل نفسها فيها، عدا استبدال السائل الملون بكرات خشبية مستديرة ملونة، ذات أقطار مناسبة، تسمح لها بالمرور داخل الأنبوية الزجاجية، لتظهر كعمود واحد يشبه القلادة.

وفى الإجراء التجريبي طلب من المفحوصين مقارنة كميتين من كل مادة (٦) مرات، وقد أُخضعت الاستجابات لأسلوب تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (٣×٣×٣)، وتمثلت النتائج فى: تناسب نمو التفكير الكمي لدى الأطفال فى الأعمار (٤ - ٧) سنوات، تناسباً طردياً مع زيادة العمر الزمني، وارتباط نجاح أو فشل الأطفال فى المقارنة الكمية بنوع المادة؛ حيث لوحظ ارتفاع قيم أداء الأطفال فى المقارنة الكمية للأشياء المستديرة، يليها الأشياء المستطيلة ثم السوائل وفق افتراض «بياجية».

إن مقارنة أنواع السوائل قد تكون أصعب لعدم إمكان إدراك صعودها خلال الأواني المستخدمة بسهولة مثل الأشياء الأخرى.

٤. دراسة حسنين محمد الكامل (١٩٨٥) وعنوانها: «نمو عمليات التفكير الشكلى عند الأطفال» دراسة تجريبية على نظرية «بياجية» للنمو المعرفى.

تكونت عينة البحث من مائة وثمان وعشرين طفلاً ٦١ ٤ تلميذة، ٨٣ تلميذاً، من مدينة سوهاج، والمراكز المحيطة بها، وتراوح أعمارهم بين (٧ - ١٢ سنة).

وجاءت الأدوات فى ثلاث تجارب، هى: (البندول والتكوينات والاحتمالات)؛ بحيث تمثل الإجراء التجريبي فى سؤال الطفل أن يفسر اختلاف حركة الخيطين الذى ثبت بالقصير منهم ثقل خفيف، بينما ثبت بالطويل ثقل أثقل من السابق، فى حين أنه بالتجربة الثانية، يطلب من الطفل عقب وضع خمسة مكعبات زرقاء وأخرى خضراء أمامه، ثم إدخالها جميعاً داخل كيس، أن يذكر ألوان ثلاثة مكعبات سيتم إخراجها من الكيس، وأن يطرح بكل الاحتمالات ترتيب ألوان المكعبات حسب ظهورها. وأخيراً أن يتصور سحبه مكعبين عشر مرات من الكيس، وتوقعه اللون الغالب. عولجت البيانات بالأساليب الإحصائية التالية: التوزيع التكرارى، جداول رباعية للتكرار الثنائى، معاملات الارتباط، (ف) ودالاتها، واختبار (ت) ودالاتها، معاملات الانحدار، والتحليل العاملى والتمييزى.

مما أوضح أن أداء الأطفال (٧ - ١٢ سنة) يتميز بأسلوب حل المشكلة باستخدام الأداء الإجرائى الشكلى. وتبين أنه لازيادة فى تكرار الأداء الإجرائى الشكلى بزيادة العمر الزمنى، لدى أطفال عينة البحث، وهذا يتعارض ونظرية «بياجيه».

٥. دراسة فيوليت شفيق سريان (١٩٨٣) وعنوانها: «نمو مفهوم العدد لدى أطفال المنيا، وأثر ذلك على تدريس العلوم والرياضيات»، ضمت عينة البحث مائة وستة وثلاثين طفلاً من محافظة المنيا اختيروا عشوائياً، وقد تراوحت أعمارهم فيما بين (٤ - ١١ سنة)، وقسمت كما يلى: عشرون طفلاً وطفلة فى كل صف من الصفوف الدراسية الست مناصفة بين الجنسين، بحيث تراوحت أعمارهم بين (٦ - ١١ سنة). وستة عشر طفلاً بمرحلة رياض الأطفال (٤ - ٥ سنوات).

تمثلت الأدوات فى ست اختبارات على منوال اختبارات بياجيه، وهى: اختبار الاحتفاظ بالكمية، اختبار الاحتفاظ بالطول، اختبار التطابق الكمي، اختبار الترتيب المتسلسل، اختبار أساسيات الإضافة، اختبار علاقة إضافة الأجزاء الى الكل.

وكان الإجراء بكل تجربة على حدة يتمثل فى ملاحظة كل طفل أثناء تعامله مع المواد والأدوات خلال كل اختبار، وكان يسأل عن تبريره، وحكمه على ما سبق ملاحظته فى حوار مع الفاحص، تم تسجيله على مدى عشرين دقيقة.

تمت المعالجة الإحصائية برصد تكرارات إجابة كل عمر بكل اختبار، ثم حسبت النسب المئوية لهذه التكرارات من المجموع الكلى لذلك العمر، ودلت النتائج على نمو المفاهيم الستة السابق قياسها تدريجياً فى مراحل متتابعة غير متغيرة (فشل فى القيام بالعمل ثم تذبذب وأخيراً النجاح، مع نمو العمر الزمنى للطفل وفق التتابع المرحلى لبياجيه) كما أنه لم تظهر أى علاقة ذات دلالة بين الأداء والجنس، مما يتفق ونتائج نظرية بياجيه للنمو المعرفى.

٦. دراسة فيوليت شفيق سريان (١٩٨٢) وعنوانها: «نمو مفهوم السببية لدى أطفال المنيا». ضمت العينة عدد مائة وستين طفلاً من محافظة المنيا، تتراوح أعمارهم بين سن

الرابعة والثانية عشر، وينتمون للطبقة المتوسطة والعليا. وقد بلغ عدد أطفال كل عمر عشرين طفلا مناصفة بين الذكور والإناث.

تمثلت الأدوات فى عدة أسئلة تتسم بالمرونة، أى يتم تغيير شكل الأسئلة فى ضوء إجابات الطفل، وفى الإجراء التجريبي يتم طرح هذه الأسئلة خلال لقاءات فردية، كما بالأسلوب العيادى فى الحوار الذى يتبعه «بياحيه». تم إحصائيا رصد تكرارات إجابة لكل عمر، وحسبت النسب المئوية، فجاءت النتائج بأن أطفال مرحلة الحضانة (٤-٥ سنوات) وجدوا صعوبة فى متابعة الحوار والتركيز، فيما تدور حوله الأسئلة فأثت إجاباتهم لا علاقة لها بالسؤال؛ مما يشير إلى عدم وعيهم بالظواهر الفيزيائية المحيطة بهم، وتؤكد نمو مفهوم السببية تدريجيا كلما تقدم العمر لدى الأطفال بالمرحلة العمرية (٦: ١٢ سنة).

٧. دراسة زكريا أحمد الشرييني (١٩٧٧) وعنوانها: «دراسة لنمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال». بلغ عدد العينة مائة وتسعة عشر طفلا، تراوحت أعمارهم بين (٤ - ٧ سنوات) من الجنسين.

تمثلت الأدوات فى عدد خمسة اختبارات «من إعداد الباحث»، خاصة بالمفاهيم التالية: التناظر الأحادى، الفئة الجزئية، الإنتماء، الاتحاد ثم التقاطع، وعند التطبيق الإجرائى قسمت العينة الى سبع مجموعات بلغ كل منها (١٧ طفلا)، وكان التطبيق فرديا، ويستغرق حوالى عشرين دقيقة على فترات متقطعة، يتم خلالها ملاحظتهم والتسجيل الصوتى لأدائهم.

عولجت البيانات إحصائيا برصد معاملات الارتباط والمتوسطات؛ مما أسفر عن تكون أربعة مفاهيم من المفاهيم الخمسة موضع الدراسة لدى الأطفال المصريين فيما بين (٤,٥ - ٦,٥ سنة) تقريبا، بينما يظهر المفهوم الخامس متأخرا قليلا فيما بعد السادسة. كما اتضح وجود ثلاث مراحل لتكوين أى مفهوم من تلك المفاهيم الخمس، حيث بالمرحلة الأولى يُكوّن الطفل تجمعات عشوائية بمجرد الصدفة. وبالثانية يصل الطفل إلى بعض أجزاء المفهوم، ولا يستطيع إكمال الأجزاء الأخرى

وإن وصل، فهو لا يستطيع التعليل، بينما يصل الطفل بالمرحلة الثالثة لجميع أجزاء المفهوم ويعلل.

من العرض السابق نستنتج ما يلي:

١- جاءت نتائج بعض البحوث مسيطرة لنتائج «بياجية» حول مراحل النمو المعرفي مما يوضح أنه لا يوجد فرق بين أداء الطفل المصري والطفل السويسري بمرحلة «الحدس»، بينما اختلفت نتائج بحثي كل من حسنين الكامل (١٩٨٥) وزكريا الشربيني (١٩٧٧) مع ما جاء به «بياجية».

ب. بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت النمو المعرفي للأطفال في الروضة:

١. دراسة ويليام فابريكس (١٩٨٩) وعنوانها: «الدور السببي لنظريات الذاكرة في اختيار الطفل الصغير لخطة ذاكرته». تتمثل العينة في عدد أربعة وعشرين طفلاً مناصفة بين الجنسين بكل من ثلاث مجموعات عمرية هي ١ سنوات ٤ إلى ١١ شهر سنوات ٤ ، ١ شهر سنوات ٥ ، ٩ إلى ٥ ، ٥ سنوات ، ٧ سنوات ، ضمت الأدوات:

١- اختباراً يتكون من سبع مجموعات، بكل منها ثلاثة رسومات بالأبيض والأسود لأشياء شائعة، مثل: ١ كلب، قطار، قبة، مقاس ٧,٥ × ٧,٥ سم.

٢- مجموعة من عشرة رسومات ملونة وغير مرتبطة فيما بينها، مثل: ١ بنت، منزل، شاكوش، قمر، بطيخ، فرشاة، كتاب، بنطلون، بالطو، خيط، مقاس ٧,٥ × ٧,٥ سم كذلك، خلال وضع الفاحص الإجراء التجريبي خمسة أكوام من الصور أمام الطفل ثم أخفاها وسأله عن أسمائها، وماذا فعل أثناء طرح الصور عليه. كما يُسأل السؤال نفسه إذا لم تتم عملية تذكره هذه، وبعدها خضعت البيانات للمعالجة الإحصائية من خلال حساب المتوسطات ومعامل الارتباط، فجاءت النتائج توضح دور التنظيم «الاستراتيجيات» في تحسين عملية «الاستدعاء» لما يتيح للأطفال من فرصة الرؤية الجيدة للمثيرات.

كما اتضح تأثر الانتباه للمثيرات بكيفية الاكتساب الجيد لها، متمثلاً في: الوقت

لنقضى - كمية المثيرات المكتسبة - الجهد المبذول فى استيعاب المثيرات وكيفية معالجتها. كذلك ظهر ازدياد الارتباط بين عملية الاستدعاء وعملية التنظيم بزيادة لعمر، وأخيراً تبين استعادة الطفل لفترة وجيزة وبشكل جيد تلك المثيرات السابق رؤيته لها؛ بشرط عدم توقعه القيام بذلك؛ لأنه فى الحالة الأخرى سينشغل بالتركيز فى فحص ما يراه بصرياً؛ مما يؤدي لتداخل عمليتى التنظيم والفحص.

٣- دراسة ليزا ماكسويل (١٩٨٩)، وعنوانها، «الفروق بين الجنسين فى القدرة على التذكر، تحليل بنية العقل» تمثلت العينة فى عدد ألفى طالب، مناصفة بين الجنسين من مختلف الأجناس، تراوحت أعمارهم فيما بين ٧١ : ١١ سنة.

وتمثلت الأدوات فى اختبار سعة الأرقام.. خمسة اختبارات فرعية للذاكرة ١ جيلفورد ٥٦، ١٩٦٧، هم: اختبارى ذاكرة الوحدات الرمزية ١ بصرى. سمعى، اختبارى ذاكرة النظم الرمزية ١ بصرى. سمعى، اختبار ذاكرة التضمينات الرمزية.. بالإضافة لاختبارين للأشكال لقياس الذاكرة الخاصة على منوال قياس «بياجيه» لثنائية الأبعاد.

يتم الإجراء التجريبي جماعياً فيطرح على الأطفال بالاختبار الأول ذى الستة وعشرين بنداً مثلاً، يتمثل فى دائرة ينقصها قطاعاً بالجهة اليسرى، بينما تقابلها أربعة أشكال مماثلة، ولكن كل منها تختلف زاوية رؤية القطاع الناقص بها عن بعضها البعض، ويطلب منها أن يتصورا وقوفهم أسفل الشكل، ثم دورانهم بزاوية ٩٠° جهة اليسار، وتحديد أين يكون وضع القطاع الناقص، إذا ما دارت تلك الدائرة المسافة نفسها فى استمرارية اتجاه الدوران حول الشكل نفسها بوضع علامة على الشكل المناسب بالحلول الأربع البديلة المطروحة، وخلال مدة زمنية قدرها خمس دقائق، عليهم الانتهاء من الاختبار بأكمله. بينما يتم قياس مدى تعرف الأطفال على الشكل المشابه بالاختبار الثانى والذى يكون فى وضع عكسى على مدى الستة وعشرين بنداً بهذا الاختبار. ثم عولجت، البيانات بأسلوب كآ^٢، الانحراف المعيارى، التحليل العاملى والمتوسطات؛ مما أسفر عن عدم وجود فروق بين الجنسين باختبار سعة الأرقام، بينما تفوق البنين على البنات باختبارى الأشكال، وتفوق البنات على البنين

بالاختبارات الخمسة لقدرات الذاكرة، وأخيراً لم تتضح فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فى بنية العقل.

٣. دراسة إدوارد لنفرت (١٩٧٧)، وعنوانها: «تأثيرات شكلية من الصور على أداء الأطفال باختبار ذاكرة التعرف البصرى». تكونت العينة من واحد وخمسين تلميذاً، بالصف الأول الابتدائى (٦ - ٧ سنوات)، وثمانية وأربعين طفلاً بالصف الخامس (١٠ - ١١ سنة)، تمثلت الأدوات فى اختبارين متماثلين لذاكرة التعرف البصرى، إلا أن أولهما استخدم فى تصميمه الرسوم الواقعية، بينما صم الآخر برسوم خطية. بحيث احتوى كلاهما اثنتى عشرة صورة، تحتوى من اثنتين حتى تسعة عناصر شائعة، مثل: أشخاص، حيوانات، ولعب، إلا أنه يقسم كل اختبار لقسمين فرعيين يحتويان عناصر أكثر أو أقل من أربعة عناصر.

وفى الإجراء التجريبي، يتم عرض عناصر الاختبارين مدة ٥.١ ث، من خلال جهاز عرض الصور الشفافة، ثم يسأل المخصصون أن يتعرفوا العناصر التى شاهدوها سابقاً بوضع علامة حولها بكراسة الاستجابات؛ بهدف رصد أقصى عدد من العناصر يمكن تذكرها. كانت المعالجة الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل التباين والانحراف المعيارى والمتوسطات والنسب المئوية.

وجاءت النتائج مؤكدة: صعوبة اختبار الرسوم الواقعية على أطفال الصف الأول دون أطفال الصف الخامس، وبالتالي ظهرت زيادة عدد العناصر التى يتذكرها طفل الصف الخامس باختبار الرسوم الواقعية، عن عدد العناصر التى يتذكرها طفل الصف الأول باختبار الرسوم الخطية، كما يتعرف أطفال الصف الأول عدداً أكبر من العناصر باختبار الأشكال الخطية، تفوق مقدار ما يتعرف طفل المرحلة نفسها باختبار الأشكال الواقعية، وكذلك يتعرف أطفال الصف الخامس عدداً أكبر من العناصر باختبار الأشكال الواقعية، تفوق مقدار ما يتعرف عليه طفل المرحلة نفسها باختبار الأشكال الخطية. وأخيراً لم تظهر فروق فى عملية التعرف لدى أطفال الصف الخامس، إذا انحصر عدد العناصر التى تُعرض عليهم فيما بين خمسة إلى ثمانية أو تسعة عناصر.

٤. دراسة فيبس وكيث نيلسون (١٩٧٥) وعنوانها: «القياس المتعدد الأبعاد لدراسة الذاكرة البصرية لدى البالغين خمس سنوات والمراهقين» بلغت العينة ثمانية وأربعين طفلاً ومراهقاً في مجموعتين، أولاهما تتكون من ثمانية وعشرين طفلاً، تتراوح أعمارهم بين ٩ شهر ٤ سنة حتى ٢ شهر ٥ سنة ؛ أى من أربع سنوات وتسعة أشهر حتى خمس سنوات وشهرين، والمجموعة الثانية لعشرين مراهقاً من الذكور.

وتمثلت الأدوات فى تطبيق القياس المتعدد الأبعاد على الأطفال تطبيقاً فردياً خلال جلستين على يومين متتاليين، بحيث أُجرى ثلاثة وثلاثون محاولة بكل جلسة، بينما طبق على المراهقين خلال جلسة واحدة ست وستين محاولة لكل مفحوص، وخلال الإجراء التجريبي يتم تقديم كل من المثيرين ١ أ، ب، أولاً على حدة لمدة أربع ثوانى يليهما عرض المثير المعيارى لمدة أربع ثوانى ثم أبعد، وسئل كل مفحوص أيا من المثيرين (أ، ب) أكثر شبهاً مع المثير (x)!!.

تمثل جهاز عرض المثيرات فى صندوق صغير، وضع فى مستوى رأس المفحوص ويبعد عنه مسافة (١٥ - ١٨ بوصة) وبهذا الجهاز ثلاث خانات مفتوحة، يضع فيها الفاحص كلا من المثيرات الثلاثة بحيث يكون دائماً المثير (x) بالخانة الوسطى. كان التكنيك التجريبي مأخوذاً عن اختبار شيبا رد وشيتمان (١٩٧٠)، ولكن بمثيرات جديدة لقياس الذاكرة قصيرة المدى غير اللفظية، بلغ عددها اثني عشر مثيراً على هيئة لعب، صنعت من كتل «الليجو» المجسمة بارتفاع ٣ : ٤ بوصة وعرض ٣ بوصة. أوضحت النتائج أنه: تتشابه بوضوح الأسس التى تكونت عليها الذاكرة، وعملية الإدراك لدى الأطفال والمراهقين، كما أتضح اختلاف إدراك الأطفال لحد بعيد عن مثيله لدى المراهقين. وكذلك نجح تكنيك مقياس الدراسة الحالية «المتعدد الأبعاد» فى مقارنة أداء الأطفال بالمراهقين.

٥. دراسة نانسي ويسلر (١٩٧٤) وعنوانها: «تدريب الذاكرة البصرية بالصف الأول، وتأثيرها على التمييز البصرى والقدرة على القراءة».

بلغ عدد العينة مائتين خمسة وتسعين تلميذاً بالصف الأول الابتدائي، ذات

مستوى اجتماعى اقتصادى متوسط، بحيث قسمت لمجموعتين أولاهما «تجريبية» تضم مائة واثنين وخمسون تلميذاً، تم تدريب ذاكرتهم البصرية لمدة خمس عشرة دقيقة يومياً على مدى خمسة عشر أسبوعاً، بينما الثانية «ضابطة» تضم مائة ثلاثة وأربعين تلميذاً لم يتم تدريبهم.

تمثلت الأدوات فى اختبار ستانفورد للقراءة.. اختبار فرعى للتمييز البصرى للكلمات لـ «ديرل».. وأخيراً عدد خمسة وسبعين درساً من تصميم الباحث للحروف والكلمات، التى يتعلمها تلميذ الصف الأول الابتدائى ببرنامج القراءة، وخلال الإجراء التجريبى تم عرض كارت مضىء لمدة ثلاث ثوان، ثم أبعد، وطلب من التلاميذ تذكر ما سبق رؤيتهم له بوضع علامة دائرية حول الإجابة بقائمة تسجيل الاستجابات، كما طلب من التلميذ أن يكتب من الذاكرة تلك الكلمة التى شاهدها مضاءة، وطلب أن يطابق الكلمة التى ظهرت مضاءة مرتين بالكارت الذى أضاءه المعلم، وأخيراً طلب من التلميذ أن يتذكر موضع الكلمات بالكارت المضاء.

وعولجت تلك البيانات بأسلوب تحليل التباين؛ مما أثبت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية فى التمييز البصرى، وفى القدرة على القراءة عن تلاميذ المجموعة الضابطة، وزيادة درجات قراءة مفردات الكلمات؛ نتيجة تدريب الذاكرة البصرية، بينما قلت قيمة زيادة درجات معانى الفقرات.

٦. دراسة فريدريك موريسون وآخرون (١٩٧٤)، وعنوانها: «دراسة نمائية حول تأثير عامل الألفة على الذاكرة البصرية قصيرة المدى».

وتكونت العينة من اثنى عشر مفحوصاً بكل مجموعة من المجموعات العمرية الثلاث: الأولى لمتوسط عمر خمس سنوات وثمانية أشهر (شهر سنة) ٨ ٥، والثانية لمتوسط قدره ثمانى سنوات وستة أشهر (شهر سنة) ٦ ٨، بينما الثالثة لمتوسط عمر قدره عشرين عاماً (شهر سنة) ٢٠. وتمثلت الأدوات فى: اختبار يتكون من واحد وعشرين شكلاً خطياً (أبيض - أسود) مقسمين إلى: أولاً: سبعة أشكال لعناصر شائعة، ثانياً: سبعة أشكال لعناصر هندسية، ثالثاً: سبعة أشكال لعناصر تجريدية.

وخلال الإجراء التجريبي، تقدم أشكال كل مجموعة في تصميم دائري بكارث على مدى ثلاثة أيام من خلال عرضها بجهاز ضوئي على شكل حرف T بالضغط. في وضع الاستعداد على أحد أزراره، وتضاء بالتتابع الأشكال السبعة بكل مجموعة، إلا أن هناك شكلا من بين كل مجموعة يعرض لفترة زمنية ونصف فترة، يتطلب من المفحوص تحديده عقب ذلك.

أخضعت البيانات لأسلوب تحليل التباين.. (كا)³ والمتوسطات، فكانت النتائج أنه لا يوجد اختلاف بأداء أفراد المجموعات العمرية الثلاث رغم اختلاف مستوى المألوفية بالاختبارات الثلاثة. وأوضح أداء صغار الأطفال انعدام أى ميل للتنظيم، كما أوضحت درجات أخطائهم كثيراً من العشوائية. وأخيراً ظهر ازدياد أداء أطفال الخمس سنوات بالأشكال الهندسية، وأداء أطفال الثمان سنوات بالأشكال التجريدية، في حين لم يتحسن أداء المراهقين بأحد هذه الأشكال؛ لانشغالهم بالتجربة البصرية في حد ذاتها.

٧. دراسة ساميلس اس. جي وآخرين (١٩٧٣)، وعنوانها: «ذاكرة التعرف البصري وارتباطها المزدوج بالتعلم ومهام القراءة». بلغت العينة عدد أربعة وستين طفلاً بالصف الثاني الابتدائي، مقسمين إلى ثلاث مجموعات، في ضوء مستويات الذكاء كالتالي: الأولى تضم واحد وعشرين طفلاً متوسط درجات ذكائهم ٨٩, ٢ درجة، والثانية تضم عدد المجموعة الأولى نفسه بمتوسط ١٠٨, ١ درجة ذكاء، والثالثة تضم اثني وعشرين طفلاً متوسط ذكائهم ١١٨ درجة، وذلك وفق مقياس كاليفورنيا.

تكونت الأدوات من ثلاثة اختبارات فرعية، أولها: اختبار ذاكرة التعرف البصري الذي يحوى ستة أشكال مقاس ٣ × ٥ بوصة للواحد، والتي تقدم للطفل خلال ست تجارب بمعدل ٣ ث لكل شكل. ثانيها: اختبار التعلم الارتباطي المزدوج الذي يضم أولهما: خمسة أشكال ملونة وسهلة هي ١ حرف لين، كلب، فنجان، عصا، قلم حبر، وتُطرح خلال عشر تجارب.

بينما الاختبار الثانى على درجة من الصعوبة ويتكون من أربعة أشكال (ل. جيسون) وهى لعنصر واحد، تم تدويره على مدى ١٨٠°.

وتمثل الإجراء التجريبي في عرض أشكال الاختبار على حده لمدة اثنتين فقط للشكل الواحد، وتقدم له مجموعة أكبر من الأشكال ليتعرف من بينها الأشكال السابق رؤيتها خلال ثلاث ثوان أخرى. خضعت الاستجابات لأساليب الانحراف المعيارى واختبار (ت) ومعامل الارتباط والنسب المئوية.

وجاءت النتائج مؤكدة عدم وجود علاقة دالة إحصائية عند أى مستوى بين الذكاء وذاكرة التعرف البصرى، وبذلك يعتقد بهذه الدراسة أن ذاكرة التعرف البصرى، لا تعتمد على الذكاء. كما وجدت علاقة ارتباطية بين ذاكرة التعرف البصرى والتعلم الارتباطى المزدوج السهل، حيث إن ألوان الأشكال ساعدت فى تسهيل تمييزها، واتضح أن علاقة ارتباط جزئية طردية للذكاء بين ذاكرة التعرف البصرى ومقاييس التعلم الارتباطى المزدوج ومهام القراءة، وأخيرا وجدت علاقة دالة إحصائية عند مستوى ٠٥، بين الذاكرة البصرية وعملية القراءة.

٨٨ دراسة جيمس كارول (١٩٧٢)، وعنوانها: «مقياس الذاكرة البصرية المصمم لقياس ذاكرة التعرف البصرى قصير المدى لدى الأطفال فيما بين (٥ - ٦ سنوات).

بلغت العينة مائتين وثلاثين طفلا، اختيروا بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهم لثلاث مجموعات فرعية: الأولى تضم مائة وثمانية وتسعين طفلا بمرحلة رياض الأطفال وبالصف الأول الابتدائى، يتراوح مستوى ذكائهم فيما بين ١٠٢١، ١٠٤ درجة، والمجموعة الثانية تضم ثلاثة عشر طفلا متخلفا عقليا، وقادرا على التعلم لعدم ظهور ضعف بالجهاز العصبى المركزى، وقد تراوحت أعمارهم العقلية فيما بين (٥ - ٧ سنوات). وجاءت المجموعة الثالثة تضم تسعة عشر طفلا متخلفا عقليا، وقادرا كذلك على التعلم، إلا أنه قد ظهرت علامات ضعف بالجهاز العصبى المركزى، وكانت أعمارهم العقلية مماثلة للمجموعة الثانية.

شملت الأدوات خمسة اختبارات، هى: اختبار ذكاء سلوسون للأطفال والراشدين (١٩٦٣).. اختبار (هاربر - رو ٦٦) لغير القادرين على القراءة.. اختبار مهام القراءة (جاستاك. چاستاك ١٩٦٥).. اختبار ذاكرة التصميمات للاستعادة (١٩٦٠)، وأخيرا اختبار من تصميم الباحث يحتوى على سبعين كارتا مقاس ٦، ٤

بوصة، بحيث جاء نصف عددهم ذو تصميم واحد باللون الأسود، بينما بالنصف الآخر أربعة تصميمات لأشكال هندسية مثل الصليب والمثلث، الذي تزداد درجة صعوبتها من خلال تجميع شكلين أو ثلاثة أشكال منها معاً، وقد ضمت لوحة الانتباه للاختبارات المتعددة، الأشكال الأصلية التي سبق تركيبها معاً، بالإضافة إلى ثلاثة تصميمات غير صحيحة.

وتمثل الإجراء التجريبي في عرض كل كارت مدة خمس ثوان، ثم سُحب ليسأل الطفل أن يتتقى من بين لوحة تعطى له ذلك الشكل السابق رؤيته له. وتخفيفاً لمشقة الاختبار، يعطى الطفل راحة مدتها خمس ثوانى عقب كل عشرة كروت يتم عرضها. وتُسجل الاستجابات ثم تعالج إحصائياً بأسلوب الانحراف المعياري وأسلوب معامل الارتباط لبيرسون وأسلوب (كا)^٢؛ مما أسفر عن وضوح: نمو الذاكرة البصرية لدى الأطفال بزيادة العمر حيث تقل الأخطاء، نجاح مقياس الذاكرة البصرية في التفريق بين الأطفال المتخلفين بإعاقة عصبية وما عداهم بإعاقة غير عصبية، وعدم تأثير اختلاف الجنس أو مستوى الذكاء على أداء المفحوص باختبار الذاكرة. كما وجدت علاقة ارتباط سلبية بين أخطاء الذاكرة واختباري غير القادرين على القراءة أو مهام القراءة لدى أطفال الصف الأول الابتدائي.

وحاولت الدراسات الحديثة استخدام بعض البرامج الإنمائية في المجال المعرفي لطفل الروضة، مثل دراسة صفاء محمد أحمد ١٩٩٩ والتي أجريت على الطفل المصري.

ونظراً للنتائج التي حققها هذا البرنامج في هذا المجال، نرى ضرورة عرضه بالتفصيل كما يلي:

وصف نموذج بورتاج(*)

دليل بورتاج للتعليم المبكر هو أحد مكونات نموذج تقديم الخدمة، والتي يشار

(*) المترجم عن CESA 5, 1994 portage Guide to early Education wisconsin وقامت لجنة مصرية بإشراف وزارة التربية والتعليم بترجمته والمؤلفه الحالية أشرفت على تطبيقه في إحدى رسائل الماجستير... بكلية البنات جامعة عين شمس (١٩٩٩).

إليها بنموذج بورتاج PORTAGE MODEL صمم نموذج بورتاج للأطفال ذوى الإعاقات من مختلف أنواعها، والذين تقع أعمارهم بين الميلاد وسن السادسة وكذلك لأسر هؤلاء الأطفال. وهذا النموذج فعال أيضا مع الأطفال متأخرى النمو، أو منخفضى المستوى الاقتصادى الاجتماعى، أو المتعرضين لأخطار الانحراف AT RISK.

ويمكن تقديم الخدمة لهؤلاء الأطفال فى أشكال متعددة، مثل: برامج الطفولة المبكرة، برنامج البدء مبكرا (هيدستارت) HEAD START، برنامج لنبداً سويا «إيفين ستارت» EVEN START برنامج ما قبل المدرسة، برنامج ما قبل رياض الأطفال، مراكز الرعاية النهارية DAY CARE، وهكذا.... ويسعى نموذج بورتاج لتحقيق التكامل بين مدخل النظم الأسرية: FAMILY SYSTEMS وبرنامج التدخل الخاص بعلاج طفل يوجد فى بيئة معيقة لتطوره، ويتشكل هذا النموذج من أربعة مبادئ رئيسية هى:

- أ) الأسرة هى التى توجه عملية التدخل.
 - ب) جوهر عملية التدخل هو التفاعل بين الوالدين والطفل.
 - ج) أن النظام اليومى، وعادات الأسرة، واللعب تشكل أنماط حياة الأسرة، وهى الوسيط الذى يتم التدخل من خلاله.
 - د) تسجيل الملاحظات والحوارات الدائرة بين الوالدين، وفريق العمل هو أساس القرارات التى تتخذ فى عملية التدخل.
- وكما نلاحظ فى ملامح النموذج، توجد ستة عناصر أساسية فى نموذج بورتاج، سنناقش كل عنصر منها فى علاقته بنموذج الزيارة المنزلية.

١. عملية التشخيص:

يشتمل نموذج بورتاج على جهود مكثفة لتعريف مؤسسات المجتمع المحلى ببرنامج التدخل، وتقوم كل مؤسسة بوضع محكات نجاحها على أساس طبيعة

المجتمع الذى تخدمه، والأنظمة السائدة، وشروط مصادر التمويل، وعدد الأسر التى يمكن تقديم الخدمة إليها.

٢. التقييم الإيكولوجى:

التقييم هو جوهر عملية النشاط من بدايتها إلى نهايتها، فالتقييم يهدف اكتشاف نقاط القوة، وأنواع الحاجات التى تنقص الطفل وأسرته، وبذلك فهو يهدف إعداد برنامج للتدخل، خصيصاً. لكل أسرة على حدة.

قد تشمل استراتيجيات التدخل حوارات غير رسمية مع الأسرة، ملاحظة، واستخدام أدوات التقييم المطبوعة أو القوائم النمائية. ويمكن استخدام نتائج تقييم الطفل، والتى قامت على أساس التقييم النمائي، مثل: دليل بورتاج للتعليم المبكر، فى تخطيط الأنشطة - اليومية التى تهدف دعم نمو الطفل.

تم جميع أنواع التقييم بالمشاركة التامة من الوالدين، بهدف الاستفادة من معلوماتهم عن طفلهم وأسرته، ولضمان أن تتم هذه الأنشطة بتوجيه من الأسرة.

يشمل التقييم الإيكولوجى أيضاً التوصل إلى معرفة بالمصادر المتاحة فى المجتمع المحلى لمساعدة الأسرة.

٣. التخطيط الإيكولوجى:

يتم تنظيم المعلومات التى حصلنا عليها فى عملية التقييم، فى شكل خطة لتقديم الخدمة. وقد تأخذ هذه الخطة شكل خطة لخدمة أسرة واحدة (IFSP)؛ أى خطة للعمل فى أسرة معينة، وقد تأخذ شكل أداة للتخطيط فى برنامج معين.

تشتمل كل الخطط أهدافاً بعيدة وأهدافاً قريبة، وتتابعاً للاستراتيجيات الهادفة لتحقيق هذه الأهداف. وبصرف النظر عن الشكل أو التنظيم المستخدم، فالنقطة الأكثر أهمية هى أن تطوير الخطة يتم بتوجيه من الأسرة، ويقوم على أساس النقاط ذات الأهمية بالنسبة لهم.

٤. التدخل الإيكولوجى:

يتضمن نموذج بورتاج مكونات عديدة، ويمكن تنفيذه فى ظروف متنوعة، ومع

ذلك.. فإنه يستخدم غالباً كجزء من برنامج الزيارات المنزلية، التي قد تختلف في مدتها وعددها من برنامج إلى آخر، لوكن نموذج بورتاج يتضمن في العادة زيارة أسبوعية مدتها ساعة ونصف، وخلال هذه الزيارة تعمل الزائرة المنزلية مع الوالدة أو القائم على تقديم الخدمة معاً على تخطيط وتنفيذ استراتيجيات التعامل مع الحاجات الخاصة للطفل والأسرة كما تراها الأسرة، وكما سبق تحديدها في الخطة الفردية.

تقوم بالزيارة المنزلية زائرة منزلية واحدة، تختص بهذه الأسرة، ولكن قد يشترك معها آخرون مثل اختصاصى العلاج المهني، اختصاصى العلاج الطبيعي، اختصاصى علاج الكلام. وقد يقدم هؤلاء المعالجون خدماتهم إلى الطفل والأسرة في المنزل، مباشرة، وقد يعملون كمستشارين للزائرة، المنزلية أو كاعضاء في الفريق المركزى.

ولكل زيارة منزلية طابعها الخاص، غير أنه من المفيد أن نستعرض زيارة نمطية، لنستخلص أنها تتكون من ثلاثة أجزاء على النحو التالى:

بناء الثقة والعلاقات:

رغم أن بناء الثقة والعلاقات هي أشياء تنمو خلال عملية التدخل.. فقد أخصص الجزء الأول من الزيارة المنزلية بتحقيق ذلك؛ لأن الدقائق القليلة الأولى للزيارة تحدد النغمة السائدة في هذه الزيارة. وقد تشمل بعض «الأنشطة» فى الجزء الأول من الزيارة أحاديث تلقائية لتكوين الثقة والود مع الأسرة، مثل: متابعة الاتصالات والنقاط المرجعية، مثل استعراض الإستراتيجيات التنموية التى يسير عليها الوالدان لمعاونة أبنائهما خلال الأسبوع السابق، وتقييم عام للحالة الراهنة لتحديد الجو السائد فى المنزل، ومدى اهتمام الطفل والأسرة بيوم الزيارة.

التدخل من خلال عملية التفاعل:

يشارك الوالدن والطفل فى الأنشطة التى تهدف زيادة نمو مهارات الطفل أو سلوكياته، والتى يحددها الوالدن والزائرة المنزلية. ويقوم اختيار هذه الأنشطة على اقتراحات الوالدين واهتمامات الطفل، والمعلومات عن خدمات الأسرة الواحدة أو الخدمات لشخص واحد.

يتم التركيز على تنمية التفاعل الإيجابي المتبادل بين الطفل، والوالدين أو الأسرة والبيئة المحيطة، ومن خلال اللعب والأعمال الروتينية للأسرة، وتستخدم المواد الموجودة بالفعل في المنزل قدر الإمكان في هذه الأنشطة. وتتاح الفرصة أمام الزائرة المنزلية والوالدين للملاحظة وتقييم درجة نمو الطفل أثناء قيام الوالدين والطفل بممارسة أنشطتهما العادية؛ بحيث يمكن تعديل الأنشطة أو تحديد وإدخال أنشطة جديدة ضرورية عليها.

التنسيق بين المساعدات والموارد:

يهدف هذا الجزء من الزيارة العمل مع الأسرة في زيادة معلوماتها عن الموارد والقدرة على حل المشكلات.

فالزائرة المنزلية تستمع وتتحدث مع الأسرة لمعاونتها في تحديد مواطن القوة، والموارد المتاحة لديهم، ومجالات اهتمامهم وإعداد خطة تراعى هذه الاهتمامات، فالهدف هو تدعيم المصادر الرسمية وغير الرسمية للأسرة، وتدعيم قدرتها على الاستفادة بخدمات المجتمع المحلي. ويركز نموذج بورتاج على الزائرة المنزلية كمستشارة للأسرة، تساعد في «الاعتماد على الذات»، أكثر مما تقوم هي «بالعمل بدلاً منها». ويتيح هذا الجزء من الزيارة المنزلية الفرصة لتبادل المعلومات حول البرنامج، وكذلك أية معلومات أخرى بين الزائرة والأسرة.

ويوصى نموذج بورتاج بأن تعمل كل زائرة منزلية من ١٠ - ١٢ طفلاً وأسرة في الفترة نفسها بحيث تقوم بزياراتها لهذه الأسر مرة واحدة أسبوعياً خلال ٤٠ ساعة عمل في الأسبوع. وذلك يتيح للزائرة وقتاً لتنفيذ أنشطة أخرى، ترتبط بالعمل مثل استشارة ذوي التخصصات المختلفة، والتقييم الدوري للطفل، ومصاحبة الأسرة في زياراتها للعيادة، واستكمال الأوراق والنماذج، ومقابلة أطفال جدد لبحث إمكانية إلحاقهم بهذه الخدمات.

يتيح اللقاء الأسبوعي لهيئة البرنامج الفرصة لمناقشة المشكلات والبحث عن حلول لها، ولإدارة العمل في البرنامج. وتختلف نماذج جميع المعلومات والملفات

من برنامج إلى آخر، حسب حاجات الطفل وتفضيلات أسرته وأهداف البرنامج وسياساته.

٥. دعم الأنشطة القائمة.

يعتبر الاتصال بين الزائرة والأسر محدوداً في أغلب البرامج؛ لأن الزائرة المنزلية تعمل مع كل أسرة لمعاونتها في تطوير استراتيجيتها الحالية في تحقيق أهدافها، وتقوم الأسرة بتنفيذ هذه الاستراتيجية في الفترة بين الزيارة والزيارة التالية.

وقد يشمل ذلك: اقتراحات بإدماج عمليات الإرشاد الهادفة وتنمية قدرات الطفل في الروتين اليومي للأسرة، وفي أنشطة اللعب، وفي جماعات اللعب التي تضم الوالدين والأطفال أو في أنشطة الأسرة الأخرى، وربط ذلك بشبكة المساعدات المقدمة للوالدين.

يهدف النموذج أيضاً تنسيق الخدمات المقدمة للأسرة بالاتصال بهيئات المجتمع المحلي العاملة مع كل أسرة، هذا بالإضافة إلى أن الزائرة المنزلية تتعاون مع الأسرة، ومع مقدمي الخدمات الأخرى في إعداد خطة لنقل الطفل إلى البرنامج التدريبي التالي في الوقت المناسب (خطة الانتقال)، تقوم على تحديد أكثر الظروف تسهيلاً لنمو قدرات الطفل، وكذلك تخطيط سلسلة من الخطوات الهادفة لتسهيل انتقال الطفل وأسرته من البرنامج الحالي إلى البرنامج التالي للخدمة.

٦. الإشراف وتقييم النتائج؛

تظهر أنشطة الطفل والأسرة ذات العلاقة ببرنامج المساعدة خلال برنامج التعليم الفردي، أو برنامج خدمة الأسرة الواحدة، أو من خلال برامج أخرى، ويتم توثيق الأنشطة من خلال الاتصال الأسبوعي وسجلات الملاحظة. ويتم تقييم الطفل من خلال الاستفادة بالكتيب الحالي «دليل بورتاج للتعليم المبكر» كمرجع.

يتم استكمال التقييم سنوياً لمراجعة برامج التعليم الفردي وخدمات الأسرة المنفردة. ويتم قياس درجة رضا الوالدين والمجتمع المحلي، عن خدمات البرنامج، من خلال استبيانات في نهاية العام.

يتم الإشراف على البرنامج من خلال اللقاء الأسبوعي لأعضاء بورتاج، وملاحظات الزائرة المنزلية وثلاثة لقاءات فردية للمساعدة/ ويتم الإشراف فيها واستعراض مدى التقدم فى تحقيق الأهداف السنوية للفرد وللمشروع.

والخيط المشترك الذى يجمع هذه العناصر الستة هو التكامل، فلكى تقدم خدمة بأقل درجة من التطفل على الأسرة، وبأعلى درجة للاحترام من جانب هذه الأسرة فمن المهم بالنسبة لكافة الهيئات أو برامج دعم الأسر أن تتكامل فى تخطيطها، وفى تنفيذها لهذه الخدمات.

استعراض دليل بورتاج للتعليم المبكر

سواء استخدم الدليل المذكور فى المنزل أو فى مركز للتعليم.. فإنه الفهم التام لما يحتويه هذا الدليل من مواد، وطرق استخدامها يحقق أفضل استفادة من هذا الدليل.

ويمكن استخدام المواد التى يتضمنها الدليل بطرق مرنة لمواجهة احتياجات كل أسرة، ولمراعاة الفروق فى الثقافة وفى أساليب الحياة. ويجب على مستخدمى الدليل أن يعدلوا فى تسلسل خطوات التدريب وفنياتها، وأهدافها؛ لتحقيق أفضل إشباع لحاجات الطفل فى أسرته.

صمم هذا الدليل للاستخدام كأداة لتخطيط المناهج؛ حيث يعاون الزائرة المنزلية، الوالدين، أو أى شخص يعمل مع الأطفال فى تقدير السلوك والقدرات الحالية للطفل، وفى تخطيط أهداف واقعية وأنشطة ملائمة للإسراع بنمو الطفل.

تقدم اقتراحات الأنشطة والسلوكيات المذكورة فى هذا الكتيب على المراحل النمطية فى التطور والنمو، غير أنه لا يوجد طفل تنطبق عليه هذه التطورات بشكل حرفى؛ حيث قد يتجاوز الأطفال بعض السلوكيات تماماً، أو قد يتعلمون سلوكيات فى غير ترتيبها النمطى، أو قد يحتاجون إلى تجزئة سلوك معين إلى خطوات بسيطة حتى يستطيعوا اكتسابها، فلكى ننجح فى تخطيط الأهداف الملائمة للطفل، نحتاج إلى الإبداع والأصالة والمرونة من جانب الوالدين والزائرة المنزلية، فضلاً عن المعرفة بالطفل وبأنماط نموه.

مكونات بطاقة المراجعة في دليل بورتاج

النمو المعرفي:

تشمل المعرفة أو التفكير القدرة على التذكر، والرؤيا أو الاستماع لأوجه التشابه والاختلاف، وتحديد العلاقات بين الافكار والأشياء، وحل المشكلات.

تتم العمليات المعرفية داخل الطفل، وعلى ذلك فإن ما يمكن قياسه منها يبنى على ما يقوله أو يعمل به. والذاكرة هي تخزين المعلومات لتعرفها أو إعادتها، ويتذكر الطفل ويسمى الموضوعات، الصور الأشكال، والرموز (مثل إشارات المرور) قبل أن يتمكن من تحديد الحروف والكلمات.

في حياة الطفل المبكرة، تعتمد استجابات الطفل على تقليد ما يتذكره من الآخرين، وفيما بعد يصدر الطفل استجابته على أساس ما يدرك أنه أفضل استجابة ممكنة، على أساس المعلومات التي يعرفها ويتذكرها؛ فإذا وجه اليه السؤال «ماذا تفعل كل صباح» يمكن للطفل على سبيل المثال أن يجيب «أستيقظ»، وكلما يزيد نموه يصبح قادرا على إصدار أنواع من الاستجابات الجديدة والأصيلة، حيث يجيب عن السؤال السابق بـ «أضع القمامة خارج المنزل»، أو «أشاهد أفلام الكرتون» لكي يميز بين التشابه والاختلاف ويحدد العلاقات بين الأفكار.

ويحتاج الطفل إلى القدرة على فصل وحدة أو جزئية عن السياق الكامل، مثال ذلك تصنيف طقم الفضية إلى سكاكين، وشوك، وملاعق كما يحتاج الطفل إلى أن تكون له القدرة على تجميع الجزئيات في إطار كلي شامل مثل تجميع كل الأدوات، التي تستخدم في المطبخ، أو وضع كل لعب حيوانات الحقل في سلة واحدة.

وتشمل الناحية المعرفية في هذا الدليل أنشطة، تتراوح فيما بين بداية الوعي بالذات وتوفير الظروف المناسبة لتنمية الوعي بعدد من المفاهيم وإجراء المقارنات.

مكونات قائمة الاختبارات:

يجب ملء قائمة المراجعة قبل بدء الطفل في البرنامج، فيسجل اسم الطفل

وتاريخ ميلاده على صفحة الغلاف، ونظراً لأن هذه القائمة تستخدم كسجل دائم لنشاط الطفل لعدة سنوات، فسنجد على الغلاف أماكن تشير إلى القوائم بالتدريب (وتعنى به الزائرة المنزلية) وعام تنفيذ البرنامج؛ حيث تستخدم كسجل شامل للنمو.

وبالنسبة للأطفال الذين يستمرون في البرنامج لسنوات عديدة، يمكن استخدام هذه القائمة مرة أخرى كل عام، وبذلك لا تحتاج إلى ملء قائمة جديدة، حيث يمكن تحديث القائمة بإثبات التغير عن العام الماضي.

نجد في مقدمة قائمة المراجعة معلومات عن كل عمود، ويمكن استخدام هذه الصفحة لتسجيل معلومات إضافية عن الطفل مما ترغب الزائرة المنزلية أو الوالدان في أن تكون متاحة، كلما أردنا استخدام القائمة من أسبوع إلى آخر، وقد تستخدم هذه المعلومات في تسجيل التطعيمات، والكشف الطبي الدوري، والكشف على الأسنان، وأمراض الطفولة، ودرجة تدهور السمع، وأي معلومات ترى الزائرة أو الوالدان أهميتها.

تحتفظ أغلب البرامج بسجل لهذا النوع من المعلومات، والاحتفاظ به هنا يعتبر طريقة مفيدة للاحتفاظ بالمعلومات الأساسية عن نمو الطفل في كراسة واحدة.

العمود الأول في القائمة هو مستوى العمر، ويمثل ذلك مستويات العمر في ١٢ فترة تمثل كل منها شهراً، ويتم في كل من هذه الفترات تجديد السلوكيات التي يكتسبها الطفل الطبيعي.

العمود الثاني هو رقم كل عنصر، والذي يرتبط بالعدد المقابل له في البطاقة الخاصة في ملف بطاقات الأنشطة.

العمود الثاني هو قائمة من السلوكيات، التي يجب أن ننظر إليها بشكل عام من حيث مضمونها، وليس بحرفية صياغتها في الفقرة، هذا إذا أردنا أن نفهم المهارة الفعلية التي نرغب في تقييمها.. فمثلاً فقرة «يرتب ثلاثة مكعبات فوق بعضها، عندما يطلب منه ذلك» (معرفة ١٧) هذه الفقرة لتقييم قدرة الطفل عند الطفل إذا استخدم ثلاث علب أطعمة، أو رتب أشياء غير ذلك مما تثير اهتمامه للعب بها،

فالمهم ألا يكون المدرب جامداً في تفسير الفقرات، ولكن ينظر إلى الفقرات بمعناها الوظيفي الأوسع أفقاً.

العمود الذى يحمل عنوان «مدخلات السلوك» هو الموضع الذى يحدد العناصر التى يقدر الطفل على أدائها، وتلك التى يعجز عن أدائها عند بدء البرنامج. وكلما تقدم الطفل فى أدائه أثناء البرنامج على عناصر قائمة المراجعة، تضاف فقرات تشير إلى القدرات الجديدة.

كلما بدأ العمل فى أحد العناصر وإتاحة الفرصة أمام الطفل لاكتسابها.. فعليك استخدام عمود «تاريخ الإنجاز» للإشارة إلى التاريخ، الذى لاحظت أنت أو الوالد نجاح الطفل فى أداء هذا العنصر، وتوجد خانات لتسجيل الشهر، اليوم والسنة.

قد يكون عمود «التعليقات» فى القائمة مساحة مفيدة لتسجيل ما تلاحظه أنت أو الوالدان عن قدرة الطفل على أداء السلوك، فمثلاً قد ترى أن الطفل يؤدي جانباً من السلوك، ولكنه لا يؤديه بشكل كامل، وفى هذه الحالة قد تكتب فى عمود الملاحظات (مبتدىء) أمام هذه الفقرة أو العنصر بالذات، لتذكيرك بأن الطفل يمكن أن يكتسب هذه المهارة بقليل من التدريب. كما يمكن كتابة ملاحظات أخرى فى هذا العمود أيضاً مثل نوع المساعدة التى يحتاجها الطفل كي يكتسب المهارة، والمواد المثيرة لدفاعيته والتى يمكن استخدامها فى التدريب على المهارة، أو التذكير بأن الطفل لم يطالب بعد بأداء السلوك أو اكتساب المهارة.

التقييم الأولي وأثناء التدريب.

كما هو الحال فى أى قائمة نمائية، يبدو عدد وتنوع فقرات القائمة ضخماً للوهلة الأولى، وذلك يساعد الزائرة المنزلية والوالدان على بذل وقت أطول فى تعرف فقرات أو عناصر القائمة لزيادة القدرة على تحديد العناصر المقابلة لنوع السلوك، الذى يديه الطفل أثناء لعبه، أو فى أعماله الروتينية اليومية، لتذكر أيضاً أنه مع الاستخدام المستمر تزداد المعرفة بالعناصر، ويزداد الشعور بأن القائمة «يمكن استخدامها».

ويجب استخدام القائمة بملاحظة الطفل فى الأحوال العادية، والتى قد تكون فى

المنزل، أو أثناء الرعاية الأسرية اليومية أو فى البرامج المنفذة فى المراكز، أو الملاحظة فى أكثر من مجال، ومن المهم مراعاة كل البيئات التى يتفاعل معها؛ للتوصل إلى صورة دقيقة عن النمو، هذه الملاحظات فى ارتباطها مع ملاحظات الوالدين، والأحداث غير الرسمية (الودية) معهما، سوف تساعد الزائرة المنزلية والوالدين على مزيد من الفهم لحالة الطفل النمائية.

لاحظ وقيم الطفل فى كل من مجالات النمو الخمسة، وأول خطوة فى ذلك هى تحديد نقطة البدء فى كل مجال. وإذا كان قد سبق تقييم قدرة الطفل باستخدام أدوات أخرى، فىمكن الاستفادة بهذه المعلومات فى توحيد نقطة البداية فى كل مجال، ولكن بالفقرات المقابلة للسنة السابقة على العمر الزمنى للطفل. فإذا ظهر شك فى أن الطفل متأخر فى مجال معين، فقد تبدأ بالفقرات المقابلة لعمر ينقص عامين عن العمر الزمنى للطفل فى هذا المجال بالذات.

يرفضل عادة أن نبدأ باستعراض سريع للعناصر، ولا نتجاهل بعضها خصوصاً التى تمثل مستويات بسيطة من القدرة) ولكنها أساسية فى تنمية الطفل لمهارات ذات مستوى أعلى.

وأثناء ملاحظة الزائرة المنزلية والوالدين للطفل واللعب معه، يمكنها الاهتمام بإعطائه الفرصة لإظهار سلوكياته ومهاراته، ويمكن استخدام العلامات التالية فى خانة «السلوك المبدئى»، والتى تشير إلى ما إذا كان الطفل قد أدى هذا السلوك أم لم يؤده.

✓ = يمكنه أن يؤدى العنصر بصورة متكاملة ومستقرة (دائماً).

✗ = لا يمكن أن يؤدى العنصر بصورة متكاملة أو مستقرة.

؟ = لم تتضح قدرة الطفل على أداء العنصر أو الفقرة.

ويمكن وضع هذه العلامات أثناء ملاحظة الطفل أو مشاركته اللعب، إذا كانت الظروف تسمح، وقد يمكن إجراء ذلك أثناء الزيارة المنزلية، وعندما يدور الحديث بين الزائرة والوالدين.

ومن المهم ألا تضع علامة (✓) أمام عنصر في القائمة، ما لم يكن الوالدان والزائرة المنزلية متأكدين تماماً أن الطفل قد أنجزها، ومن المستحسن أن تضع علامة (✗) أمام الفقرة، ثم تعطى الطفل فرصاً أخرى للتدرب إذا لم تكن متأكداً من تمام قدرته على أدائها.

ويمكن تنظيم البيئة المحيطة غالباً للمساعدة على مشاركة الطفل في الأنشطة، التي تسمح لك بملاحظة عدد من فقرات القائمة. وعلى سبيل المثال، إذا كنا نلعب مع الطفل لعبة ترديد الكلمات، .. فإنه يمكنك اختبار قدرة الطفل في مجال اللغة، والمجال المعرفي والتنشئة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية).

وأثناء قراءة الوالد والطفل في كتاب معاً، يمكن ملاحظة فقرات في المجالات المعرفية أو اللغوية، وعند المشي فقد تسنح الفرصة لملاحظة السلوكيات الحركية ومساعدة الذات والسلوكيات المعرفية.

وأثناء ملاحظة الطفل والتحدث مع الوالدين، يمكنك أنت والوالدان استكمال ملء عمود القائمة المسمى بالسلوك المبدئي - وإضافة أي ملاحظات، وربما تبدأ بملاحظة أوجه الشبه بين الفقرات حسب العلامات التي وضعتها أمامها، والتي تحدد في مجموعها مستوى أداء الطفل في الوقت الراهن.

ولتحديد خط قاعدي في كل مجال نمائي (بمعنى مكان البداية عند اختيار الفقرات التي تركز عليها، ستحاول أن تحدد صفراً من ٧ - ١٠ فقرات يمكن للطفل أدائها، وهذه هي الفقرات التي وضعت أمامها علامة (✓)، فإذا لم تستطع تحديد هذا العدد في صف تبدأ منه، في حالة البدء بمستوى ينقص عاماً أو عامين عن العمر الزمني، فقم بالتراجع في عناصر القائمة، حتى تجد ما بين ٧ - ١٠ عناصر حصلت على علامة (✓)؛ لأنك تريد التأكد من البدء بمستوى ينجح الطفل فيه، ولا تبدأ بمستوى يكون صعباً عليه، ويؤدي إلى إحباطه.

ونظراً لأن القائمة مرتبة نمائياً، فبعد أن تجد أساساً متيناً للنجاح في الفقرات (الخط القاعدي)، فيمكن افتراض أن الطفل يستطيع أن يؤدي كل الفقرات التي تحت هذا الخط.

استمر بعد ذلك فى ملاحظة الطفل، وضع علاماتك حتى تجد ٧-١٠ فقرات فى صف واحد، لا يستطيع الطفل أداءها؛ أى يشار أمامها جميعاً بعلامة (✖)، فذلك يسمى بالسقف، ويعنى به أن الطفل يبدأ فى الوصول إلى أقصى ما يمكن أن يفعله فى هذا القسم، وأنت لا تحتاج إلى التقدم فى العناصر إلى أبعد من ذلك. ومن المنطقى أن تفترض أن الطفل لا يمكن أن يؤدى العناصر الأعلى من ذلك السقف.

تأكد أنك ستقوم بالإجراءات نفسها فى كل مجال نمائى؛ لتحديد الخط القاعدى والسقف فى كل منها. وفى الغالب لا تتفق مجالات النمو بالنسبة للطفل الواحد فى خطها القاعدى أو فى سقفها من حيث العمر الذى تقابله، وذلك ليس غريباً لأن أغلب الأطفال أقوى فى بعض المجالات بالمقارنة بمجالات أخرى.

من المهم أيضاً ألا نقيم وزناً للعمر الذى يقابل الخط القاعدى أو السقف لطفل معين؛ فالهدف فى أى برنامج للمعاونة هو البدء بما عليه الطفل الآن، ومعاونته على العمل للوصول إلى ما يمكن أدائه مهما كان ذلك الهدف.

اقتراحات عامة للاستخدام:

ضع فى اعتبارك عدة نقاط عند تنفيذ هذا الإجراء.

انظر إلى فقرات القائمة أو عناصرها بمعناها الواسع لفهم المهارة الفعلية التى لدى الطفل.

تذكر أن هذه القائمة ليست اختباراً مقنناً، وهى ليست جازمة للدرجة التى نقول فيها إن العلامة على الفقرة تصل إلى ١٠٠٪ من الدقة، فإذا وضعت علامة تشير إلى أن الطفل أنجز فقرة معينة، ثم اتضح لك أنه لم ينجزها: فإنك تستطيع إتاحة الفرصة للطفل كي يتدرب عليها.

إذا وضعت علامة استفهام؟ فحاول أن تترى لفترة قصيرة كى تلاحظ الطفل مرة أخرى بحيث تضع إما علامة (✓) أو (✖).

الوالدان مصدران مهمان للمعلومات عما يمكن للطفل أن يعمل، وتساعد الحوارات الودية (غير الرسمية) مع الوالدين، وملاحظة الطفل مع والديه فى فهم الوضع النمائى لهذا الطفل بطريقة أفضل.

تتطلب قائمة المراجعة فى العادة ما بين ٤ - ٦ أسابيع؛ حتى يتم تحديد عدد كاف من الفقرات يمثل الخط القاعدى والسقف فى كافة مجالات النمو، وهذا التقييم هو مجرد جزء مما يتم خلال الزيارة المنزلية؛ إذ سوف تشغل أنت والوالدان فى أنشطة أخرى، تبدأ غالبا بالعمل فى العناصر المستهدفة مع الطفل، قبل استكمال القائمة.

يجب أن يستند اتخاذ القرار فى تحديد ما هية العناصر التى يتم التركيز على اكتسابها أولاً إلى تفضيلات الوالدين، وعلى وظيفة العنصر أو المهارة فى حياة الطفل، وعلى أى العناصر التى لديه فعليا، وأيها يعتبر الأساس لمهارات أخرى على الطفل تنميتها مستقبلاً.

استخدم عمود «تاريخ الإنجاز» لتحديد متى يكتسب الطفل المهارة، كلما استمر العمل فى تقييم مهارات جديدة.

لا تشمل قائمة المراجعة كل سلوك يمكن للطفل اكتسابه بين الميلاد وعمر الست سنوات، ويمكن للوالد أو الزائرة المنزلية أن يقترح سلوكيات أخرى ليست فى القائمة، وهذه السلوكيات يجب أن ترتبط بالخطوة الفردية للطفل والأسرة.

كيف تستخدم بطاقات الأنشطة

بعد أن يحدد الوالدين والزائرة المنزلية السلوكيات أو المهارات المطلوب التركيز عليها عند الطفل، قد تكون بطاقات الأنشطة مصدراً لكيفية دعم نمو سلوك الطفل، تم ترقيم البطاقات وتمييزها بألوان مختلفة تقابل العناصر الواردة القائمة، فيرتبط رقم السلوك فى عمود «البطاقة» بقائمة المراجعة مع رقم البطاقة المقابلة، فعلى سبيل المثال، إذا قررت أنت والوالدان العمل مع الطفل فى حركى ٣، يمكنك أن تختار البطاقات ذات اللون، الذى يتطابق مع اللون فى القائمة، وتبحث عن البطاقة رقم ٣.

إذا نظرت إلى كل بطاقة .. فسوف تجد أن مستوى العمر يذكر مرة أخرى بالإضافة إلى تعريف مختصر للسلوك أو المهارة، وبعد ذلك ترد أفكار متنوعة لمساعدة الطفل على تطوير المهارة، وهذه الأفكار هى مجرد اقتراحات، تهدف المعاونة كنقطة بدء للمناقشة بين الزائرة المنزلية والوالدين، ويجب أن تكون الأفكار

خاصة بفرد فى ذاته لدعم الثقافة والتفرد لكل أسرة تعمل معها، ويشمل ذلك أولوياتها، ومصادرها، واهتماماتها وأسلوب حياتها.

قدم عديد من البطاقات اقتراحات بالأهداف التفصيلية، التى تقوم على تحليل المهام، ويقدم الجزء التالى معلومات لمعاونة الزائرة المنزلية والوالدين عن مزيد من تحليل المهام التى تحتاجها.

بطاقة النشاط

التنشئة ٣٧

العمر ١ - ٢

يقدم كتابا إلى احد الكبار ليقراءة أو يشارك فى القراءة.

الأنشطة المقترحة:

١- وجه اهتمامك قدر الإمكان إلى طريقة الطفل فى الاتصال أثناء انشغالك، إذا لم تستطع أن تقرأ مع الطفل فى الوقت نفسه، فقل له إنك سوف تقرأ معه فيما بعد، واحرص على ذلك فيما بعد.

٢- إذا أراد الطفل أن تقرأ له الكتاب، فاجلس واطلب منه أن يأتيك بالكتاب، وقدم بعض الاقتراحات فى حالة الضرورة، مثل: «دعنا ننظر إلى الكتاب الذى عليه صورة حصان»، أو «أعطني الكتاب الذى عليه صورة الطفل».

٣- اظهر الاهتمام بالكتاب الذى يعطيه لك الطفل، واستغرق بعض الوقت فى الإشارة إلى بعض الصور، وفى الحديث عن ثمن الكتاب.

٤- يحب الأطفال أن يروا صور الذات والأسرة، استخدم ألبوماً للصور فى شكل كتاب تتفحصه. واجلس فى هدوء مع الطفل وتحدث عما كان يفعله الطفل وبقية الأسرة أثناء التقاط الصور لهم.

٥- عندما تقرأ جريدة أو جملة، أظهر الصور المشوقة للطفل مثل صور الحيوانات، الأطفال... إلخ.

تحليل المهمة:

قد يكون ضرورياً في بعض الحالات بالنسبة للزائرة المنزلية أن تقوم بتحليل المهمة بالنسبة للمهارة، أى تجزئها إلى خطوات صغيرة ؛ كى يصبح من الأسهل على الطفل القيام بها لاكتساب المهارة فى النهاية.

يعتمد عدد الخطوات التى يحتاجها الطفل على مدى صعوبة العمل، و القدرات والمهارات المتوفرة لديه.

وهناك ثلاثة طرق اساسية لتجزئة أو لتغيير الأنشطة؛ بهدف تشجيع الطفل على النجاح.

أ. يمكن أن تغير مستوى صعوبة المهمة بجعلها أسهل أو أصعب؛

مثال إذا أردت أن يأكل الطفل بنفسه باستخدام الملعقة، يمكن تجزئة المهمة بتدريب الطفل على أن يقضم ٢ - ٣ قضمات من طعام سميك بنفسه، وبعد ذلك يأكل أغلب الوجبة باستخدام الملعقة بنفسه.

ب. يمكن أن تغير أو تعدل المواد المستخدمة فى المهمة؛

مثال: لعبة التركيب التى تتكون من ٣ - ٥ قطع، أسهل من الألعاب التى تتكون من عدد أكبر من القطع.

مثال : استخدام الأقلام الرصاص الكبيرة، فرش التلوين الكبيرة، الخرزات الكبيرة.

ج. يمكنك أن تغير نوع أو مقدار المعاونة التى يقدمها الكبار؛

المساعدة المحسوسة؛

مثل إرشاد الطفل أثناء الأداء بشكل محسوس، مثل: إمساك يد الطفل أو ذراعه، توجيه يد الطفل بالإمساك بها، استخدام منضدة أو كرسي ليسند عليها الطفل، إعطاء الطفل لوحة أو ورقة كربون، وعموماً فالمساعدة المحسوسة هى أعلى درجات المساعدة التى يمكن تقديمها للطفل.

المساعدة المرئية؛

تقديم إيماءات (إشارات) أو تقديم شىء ينظر إليه الطفل؛ كى يساعده على أداء

المهمة. تشمل المساعدة المرئية: تقديم نموذج يشرح للطفل كيفية الإشارة، أو إعطاء الطفل نقاط أو علامات، يسير عليها كي يكمل رسم شكل معين، وعموماً.. فهذه تعتبر درجة أقل للمساعدة. التي تقدم للطفل، بالمقارنة بالنوع الملموس الأول.

المساعدة اللفظية:

إعطاء الطفل توجيهات محددة أو إخباره كيف يقوم بالعمل، ويمكنك أيضا أن تعطى الطفل كلمة أو صوتاً إيحائياً (مثل أن تنطق الكلمة الأولى من الجملة، أو الصوت الأول من الكلمة)، أو توجيه أسئلة، وعموماً فهذه هي أدنى درجات المعاونة التي تقدم للطفل (أو أكثرها إثارة للتحدي) وأكثرها دفعا للطفل إلى الاستقلال.

هناك طرق لجعل النشاط أسهل أو أصعب على الطفل، فى كل فئة من فئات المساعدة (المحسوسة، المرئية واللفظية) ويمكنك ايضا أن تستخدم أنواعاً مختلفة من المساعدة فى الوقت نفسه، فمثلاً يمكنك أن تمسك يد الطفل (محسوس) وتقول «اقفز، اقفز.. (لفظي) وتقفز إلى جواره (مرئي)، وتقدم بذلك أنماطاً متعددة من المعاونة، وكلما أصبح الطفل أكثر قدرة على اداء المهمة، نجده يستبعد بعض المساعدة أو المساندة التي تقدمها اليه.

كلما بدأت تتعرف كل أسرة، سوف تبدأ فى تعرف الأعمال الروتينية اليومية لها، وطرق قضاء الوقت أو اللعب معاً، وأى أشياء خاصة بالأسرة، و سيسمح ذلك بالتحدث مع الأسرة، وتعديل الأفكار عن الأنشطة، وإيجاد أفكار جديدة أكثر اقتراباً من خطة الأسرة فى تنشئة الطفل، وفى أسلوب رعايته.

ويستعرض القسم التالى بعض الاستراتيجيات الخاصة فى تنمية الأنشطة، ودمجها فى الروتين اليومي واللعب، الذى تقوم به كل أسرة.

دمج الأهداف فى الروتين اليومي واللعب

عند إيجاد أنشطة لمساندة اكتساب الطفل للمهارات من خلال القائمة، من المقترح أن تكون هذه الأنشطة بحيث:

* تقوم على اللعب.

- * تشجع التفاعل بين الوالدين والطفل، وبين الطفل وبيئته.
 - * تكون بمبادأة من الطفل كلما أمكن.
 - * تركز على العمليات وليس على النتائج.
 - * تركز على استكشاف الموضوعات والبيئة المحيطة.
 - * تعتمد على مساندة الوالدين أكثر من توجيههما.
 - * لها فائدة للطفل بين أسرته، أو في مواقف أخرى، من المعتاد أن يوجد فيها.
 - * توجه حسب ما تعتقد الأسرة أن له الأولوية والترتيب ومتفقاً مع حياتها العادية.
 - * تستفيد من البيئة الطبيعية، ومن الأشياء التي تتوافر بالمنزل، كلما أمكن ذلك.
 - * تركز على التعلم الطبيعي أو التلقائي في حياة الطفل.
- إن وضع هذه الإرشادات في الاعتبار هو شيء مهم لجمع المعلومات من الأسرة عن الروتين اليومي لها، وتقاليدها، وشعائرها أو طقوسها وثقافتها، وأنواع الأنشطة التي تشغل بها عند اللعب مع الطفل.
- إذا اكتمل جمع هذه المعلومات، يقوم الوالدان والزائرة المنزلية باستعراض القائمة، وتقرير أى من الفقرات أو العناصر له الأولوية للأسرة، وتناقش كل فقرة على ضوء كيف يمكن أن تستدمج كروتين يومي أو كلعبة في الأسرة، مع مراعاة أين وكيف يمكن توفير الفرص لممارسة المهارات.
- وقد تكون هناك أحياناً أفكار واضحة عن كيفية دمج هذه العناصر؛ فمثلاً قد يكون من السهل أن نلاحظ أن مهارات مساعدة الذات يمكن دمجها في وقت الاستحمام أو تغيير الملابس في الصباح، وقد يحتاج الأمر أحياناً إلى عصف ذهني لكي يتجاوب مع الأفكار، أو قد نحتاج إلى تغيير الروتين أو توسيع نطاقه لإتاحة الفرصة لممارسة المهارة، مثال ذلك: إذا سمحنا للطفل بإعداد المائدة (مهارة مساعدة الذات)، ولكننا أعطيناه الأطباق ناقصة طبقاً عما تحتاجه الأسرة، سيخلق

ذلك الفرصة أمام الطفل لحل المشكلة (مهارة معرفية) لاستخدام اللغة فى التعبير عن حاجته.

فى بعض الحالات، قد يفكر الآباء والزائرة المنزلية فى أنشطة لعب أو مباريات تتيح الفرصة أمام الطفل لممارسة المهارة بطريقة ممتعة، فمثلاً قد تتيح لعبة المكعبات طريقة لممارسة المهارات الحركية، والمعرفية والاجتماعية.

تم تصميم نماذج التخطيط لدمج المهارات فى الحياة الأسرية، عن طريق الآباء فى برنامج بورتاج منذ الميلاد حتى الثالثة من العمر، وكان الهدف هو تشجيع جمال على إصدار أصوات متنوعة، تم كتابة الأعمال الروتينية للأسرة فى أحد الأعمدة، وأمام كل عمل روتينى نوقشت الأنشطة الممكنة، وكتبت لمساعدة جمال على ممارسة مهاراته، وفى مثال ماجى، وهى طفلة أصغر، تم دمج هدف اتباع التعليمات فى عدد من الأعمال الروتينية اليومية (انظر الشكل).

يتيح استخدام نماذج غير مملوءة بأنظمة روتينية، كلما ذهبت الزائرة المنزلية إلى منزل جديد الفرصة لها وللوالدين ملء هذه النماذج بالأعمال الروتينية، كما هى موجودة فى هذه الأسرة بالذات، كما يقدم ذلك اختياراً لاستخدام النموذج فى فهم الروتين اليومي للطفل فى بيئات مختلفة مثل الرعاية الأسرية اليومية، ودور الحضانة، ورياض الأطفال، أو أى بيئة أخرى. وتقدم كل هذه المجالات فرصاً إضافية لدعم النمو من خلال الأنشطة الطبيعية اليومية، ويوضح المثال عن أسامة كيف يمكن ربط الأهداف الخاصة به بظروف الحياة العادية اليومية.

تعتبر هذه النماذج اقتراحات للتخطيط، وربما يكون لديك نموذج أفضل مما هو معروض، ويتم تشجيع الوالدين والزائرة المنزلية للبحث عن طرق للتخطيط، وعن توثيق خطط دعم النمو للملاحظة المستمرة للطفل، والتي تراعى أسرة هذا الطفل وأهدافها الخاصة فى خطة العمل، وغالباً ما يكون لدى الأسرة أفكار أفضل حينما تشارك فى تخطيط استراتيجيات التوثيق ذات الأهمية العظيمة بالنسبة لها.

قدمت هذه الطبعة المعدلة من دليل بورتاج للتعليم المبكر إرشادات للوالدين، واختصاصى المساعدة المبكرة، وهذا الدليل ليس وصفاً للطهى يجب اتباعها خطوة

بخطوة، إذ عليك استخدامه كأحد مصادر معاونة الأسرة، وكذلك في الإيحاء بأفكار ابتكارية من عندك.

الأشكال:

الطفل: جمال

المهارة: تشجيع إصدار أنواع مختلفة من الأصوات.

العمل الروتيني	استراتيجية العمل	تذكر
وقت الغذاء	<p>١- حلو حلو حلو، الأكل ده مم مم مم.</p> <p>٢- الأكل يَح يَح يَح، يله نفخ. هف، هف، هف.</p> <p>٣- إنت عايز أكثر؟؟ مم مم مم؟؟ «انظر إليه وهز رأسك».</p>	<p>- العبارات أو الألعاب المنطلقة أفضل من الأوامر أو الأسئلة.</p> <p>- أعط جمال وقتا كي يشاهدك ويستجيب إليك.</p>
وقت اللعب	<p>١- يشرب أو ينفخ باستخدام الشاليمار (الماصة)</p> <p>٢- واحد/ اثنين/ ثلاثة هيه.</p> <p>٣- لا تصدم الكرسي..... المستخدم الكلاكس للتنبيه. يب يب يب.</p> <p>٤- اذا كنت عايزني أبص لك يا جمال، قول لي بص بص بص</p>	<p>- استخدم ألفاظا بسيطة منسجمة لجذب الانتباه.</p> <p>- أعط جمال الفرص للعب اللفظي كالأمثلة المذكورة، ونحن متأكدون أن لديك الكثير مثلها.</p>
وقت الاستحمام	<p>١- يله نلق ونستحم، فُكْ، فُكْ السوسته، ارفع ارفع الفائلة.</p> <p>٢- خللي بالك - ده سخن - بَح</p> <p>٣- يله نعمل بَقَالِيل في المِية بووووو</p>	<p>- استخدم ألفاظاً بسيطة منسجمة لجذب الانتباه.</p> <p>- الابتسامة وتعبير السعادة على الوجه لتشجيع الكلام</p>
وقت النوم	<p>١- مساء الخير يا جمال، ماما عايره بوسه، الله.</p> <p>٢- هُس (ضع اصبعك على فمك) يله ننام ننه.</p> <p>٣- (نظاھر انك تشخّر) انا سامعك وانت نائم.</p>	<p>استخدام الإشارات مع الأصوات قد يساعد جمال على النطق مقلدا لك.</p>

الطفلة: ماجى

المهارة: اتباع التعليمات:

النظام اليومي	الاستراتيجية المستخدمة	يجب على ماجى أن:-
أثناء الوجبات	<p>١- فين كبايتك.. مين عايز يشرب؟</p> <p>٢- الله دلوقتى حناكل باماجى، يله تقعد على الكرسي.</p> <p>٣- امسكى المعلقة.</p> <p>٤- ادينى حته.</p>	<p>- ينظر إلى الكوب، يمد يده إلى الكوب، يشير إلى الكوب.</p> <p>- ينظر إلى الكوب.</p> <p>- يذهب إلى الكرسي.</p>
ارتداء الملابس	<p>يله نغير، هاتى البامبرز.</p> <p>- يله نغير الشراب - اقلعى الشراب.</p> <p>- يا ترى فين ماجى؟؟</p> <p>ماجى مستخينة ليه؟؟</p> <p>(فى هذه الاثناء تخلع ماجى القميص) ويصدر التعليق حينما يغطى القميص عينيها.</p>	<p>- يحاول أن يطعم والدته.</p> <p>- تنظر إلى البامبرز، تمد يدها إليها.</p> <p>- تحاول أن تخلع الشراب.</p>
وقت اللعب	<p>١- يله نلعب كورة، هاتى الكورة يا ماجى.</p> <p>٢- العروسة عايزه تشرب إسقى العروسة يا ماجى.</p> <p>٣- فين طارق باماجى؟ روى شوفيه.</p>	<p>- تخلع ماجى قميصها وتقول:</p> <p>«ده صعب»، «اوعى حد يشوفنى».</p> <p>- تنظر، تمد يدها أو تذهب إلى الكرة.</p> <p>- تمسك الزجاجة أو الكوب وتعطيها للعروسة.</p> <p>- تتحرك لتبحث عن طارق.</p>
وقت الاستحمام	<p>١- يله نستحم فين البانيو؟؟</p> <p>٢- ممكن نطرطش فى الميه نطى، نطى، نطى.</p> <p>٣- يله نغسل وشنا - خذى القوطه معاكى</p>	<p>- تذهب إلى الحمام.</p> <p>- تضرب بأرجلها فى المياه.</p> <p>- تأخذ روب الحمام وتجفف وجهها.</p>
وقت النوم	<p>ده وقت النوم - فين سرير ماجى؟</p> <p>٢- يله نتغطى - فين الكوفرتة.</p> <p>٣- اصبحى على خير باماجى.</p>	<p>- تذهب إلى الغرفة ونحو السرير.</p> <p>- تمسك الكوفرتة.</p> <p>- تنام على المخدة.</p>

الطفل، أسامة

المهارة المطلوبة: يضع الأشياء خلفه، وجانبه، وأمامه

الروتين اليومي	الاستراتيجية المطلوبة	يجب على أسامة أن:-
وقت الأكل	<p>١- عند إعداد المائدة للطعام يشاهد أسامة أماكن الأدوات (خلف، بجانب، أمام) مع التحدث عنها (الملقعة بجانب الطبق، الكوب أمام الطبق).</p> <p>٢- حينما يساعدك أسامة في إعداد المائدة، اطلب منه أن يساعدك في تحديد أماكن وضع الأدوات. (خلف، بجانب، أمام).</p> <p>٣- أعط أسامة بعض الإشارات التوجيهية كلما كان ذلك ضروريا.</p>	<p>- يسمعك وأنت تنطق بالكلمات الدالة على الموقع - يقول لك أين تضع كلا من هذه الأدوات، يستخدم الكلمات الدالة على الموقع.</p>
وقت اللعب	<p>١- بناء قلعة باستخدام مكعبات كرتونية كبيرة مع أسامة وأطفال آخرين. التحدث عن وضع المكعبات (خلف، بجانب، أمام) مكعبات أخرى.</p>	<p>- يستخدم الكلمات الدالة على المواقع عند الحديث عن بناء قلعة.</p> <p>- يضع الأشياء خلف، أمام، حسب طلب المدرب.</p>
وقت النوم	<p>١- هل رتب أسامة الأشياء التي تلزم للنوم، اطلب منه أن يضع هذه الأشياء في مكان معين أمامه مثال (ضع هذه الملاءة أمامك)</p>	<p>- يستعيد الأشياء، يضع الأشياء خلفه حسب طلبك.</p>
خارج المنزل	<p>بينما يكون في الخارج، قدم لأسامة عربة أو عجلة أطفال ليركبها، اطلب منه أن يذهب خلف الشجرة. إلى الأمام إلى الرصيف الآخر، أن يقف بجانب صديقة جمال - وهكذا</p>	<p>اسحب العربة أو العجلة إلى المكان، الذي تطلب منه أن يذهب إليه.</p>

بطاقة ملاحظة النشاط المعرفى فى برنامج بورناج:

العمر: ٥.٤

الأداء: يلتقط عدداً محدداً من الأشياء، عندما يطلب منه ذلك (من ١ إلى ٥ أشياء).

أنشطة مقترحة:

١- عند تجهيز مائدة الطعام، اطلبى من الطفل أن يساعدك بإعطائك ملعقتين، خمسة أطباق، ثلاثة أكواب... إلخ: ذكرى الطفل بالعدد بسؤاله «كم ملعقة طلبت منك؟».

٢- عندما تكتبين خطاباً، اطلبى من الطفل أن يعطيك ١ - ٥ ورقات أو أظرف أو طوابع بريد.

٣- العبى مع الطفل لعبة بأن تطلبى منه أن يلقي بعدد معين من الكور فى صندوق (من ١ - ٥).

٤- العبى مع الطفل لعبة الإنصات.. اجعليه يستمع، وبعد التصفيق الذى تقومين به بيديك من ١ إلى ٥ تصفيقات، ثم اسأليه كم مرة صفقت بيديك. من الممكن أن تستخدمى طيلة أو ورق أو شمشيخة من ١ إلى ٥ مرات، ثم أعطى الدور للطفل واذكرى أنت العدد.

٥- عند اختيار المشتريات من المحلات، اطلبى من الطفل أن يعطيك شيئاً واحداً من نوع ما، ثم ثلاثة، ثم خمسة، ثم أربعة من أشياء مختلفة، وبذلك تعرفين إذا كان يستطيع عد الأشياء أم لا.

النمو المعرفى: ٦٦

العمر: ٥.٤

الأداء: يسمى خمسة أشياء من ملمسها.

أنشطة مقترحة:

١- أثناء النهار، سمى للطفل ملابس الأدوات المختلفة فى منزلك. اتركى الفرصة ليتحسسها، إذا لم يستطع تسميتها بالنظر إليها فقط.

٢- العبي لعبة مع الطفلة بوضع خمسة أشياء ذات ملامس فى كيس، واجعلى الطفل يضع يده فى الكيس ويمسك شيئاً واحداً، ويسميه من ملمسه ثم أخرجيه من الكيس؛ لترى إذا كان ذلك صحيحاً. تبادلوا الدور مع الطفل.

٣- العبي لعبة أخرى بخياطة ملامس مختلفة على لوحة الملامس. غطى عيني الطفل واسأليه أن يجد الملامس المختلفة على اللوحة: الخشن، الناعم، الطرى... إلخ.

٤- ابد أى بعرض نوعين فقط من الملامس فى المرة الواحدة، وتأكدى من أنهم مختلفان جداً مثل ناعم وخشن. وعندما يتعرف الطفل هذين الملمسين بالتدريج أضيفى ملامس أخرى، تشمل أشياء أكثر تشابهاً.

٥- اصنعى مكعباً للملامس للطفل باستخدام مكعب خشن، أو قطعة مربعة من القوم (الإسفنج) كقاعدة، والصق مواد مختلفة الملمس على كل وجه. اتركى الطفل يلقي بالمكعب فى الهواء، ويسمى الملمس الذى يجده على السطح العلوى للمكعب عندما يقع على الأرض.

النمو المعرفى: ٦٧

العمر: ٥.٤

الأداء: ينسخ مثلثاً عندما يطلب منه ذلك.

أنشطة مقترحة:

١- ادعى الطفل ليعمل مثلثاً من الدقيق أو الرمل بإصبعه، أو باستخدام التلوين بالأصابع.

٢- استعملى أقلاماً رصاص وأقلاماً ملونة أو غيرها لتضيفى المتعة للطفل أثناء الرسم:

٣- اقترحي على الطفل قص أشكال مثلثة من الصلصال، باستخدام سكين غير حادة أو بلاستيكية.

٤- اعملى مثلثاً من شريحة خبز بقطعها قطرياً، اجعلى الطفل يجرب ذلك فى قطعة الخبز الخاصة به.

٥- اجعلى الطفل يعمل «خيمة» مثل ٨، وبإضافة خط عبر القاعدة .. فإن ذلك يكون أرضية الخيمة . أظهرى اندهاشك، وأنت تخبرين الطفل «أنظر أن خيمتك على شكل مثلث».

٦- إذا وجد الطفل صعوبة عمل مثلث.. فشجعيه حول الشكل أو على الشكل الذى رسمته فعلاً.

٧- ارسمى أشكالاً غير مكتملة للطفل حتى يكملها.

٨- استعملى النقط على شكل مثلث ليوصلها الطفل، وبالتدريج استعملى نقط أقل فأقل؛ حتى يؤدى الشكل بنفسه أكثر أعطى الطفل تلميحات لفظية أثناء الرسم.

٩- إذا وجد الطفل صعوبة خذى بيده، وأرشديه فى عمل المثلث، ثم قللى المساعدة بتقليل الضغط على يده.

النمو المعرفى: ٦٨

العمر: ٥.٤

الأداء: يتذكر أربعة أشياء رآها فى الصورة.

أنشطة مقترحة:

١- اقر أى قصة مع الطفل، ثم أغلقى الكتاب وتحدثى عن القصة مع الطفل، وانظرى إذا كان يستطيع تسمية أربعة أشياء رآها فى القصة.. اجعلى ذلك لعبة متبادلة بحيث تتركى الطفل أيضاً يغلق الكتاب، ثم تذكرى أربعة أشياء رأيتها بالقصة.

٢- انظرا إلى صور بكتاب أو كتالوج أو مجلة. وبعد الانتهاء من ذلك، تحدثى مع الطفل عن بعض الأشياء التى كانت بالصور.

٣- إذا وجد الطفل صعوبة فى التذكر، فأعطه تلميحات، مثل: «هل تتذكر إذا كان بالصورة حيوان؟ أظن أنه كان هناك حيوان لا ينبح».

٤- انظرا إلى صور العائلة أو الصور فى الألبوم، والتى بها أشياء كثيرة مختلفة، وكذلك أشخاص أو أحداث. تحدثى عن الصورة وأنتما تنظران إليها. بعد ذلك، وفى وجود بعض أفراد العائلة الآخرين، اطلبى من الطفل أن يخبرهم عن الصورة التى كنتما تنظران إليها.

النمو المعرفى: ٦٩

العمر: ٥.٤

الأداء: يسمى الوقت المرتبط بأنشطة معينة خلال اليوم.

أنشطة مقترحة:

١- تحدثى مع الطفل عما يفعله فى الصباح عندما يستيقظ، ثم اسأليه عما يفعله فى المساء قبل أن يذهب للنوم تحدثى عما يفعله بقية أفراد الأسرة فى الأوقات المختلفة من اليوم (الإخوة والأخوات يذهبون إلى المدرسة فى الصباح، ويعودون للمنزل بعد الظهر).

٢- من الممتع للطفل أن يكون معك خارج المنزل فى المساء. أشيرى إلى القمر والنجوم المتلألئة فى السماء.. تحدثى عن الشمس، وأنها تشرق فى النهار، وتحدثى عن الأنشطة التى تقومين بها أنت والطفل فى المساء.

٣- العبى لعبة مع الطفل حيث تقومين بتسمية عدد من الأنشطة المختلفة، مثل: الإفطار أو عودة الأب إلى المنزل من العمل أو مشاهدة برنامج تلفزيونى مفضل. بعد أن تسمى كل نشاط أعطى الطفل الفرصة؛ ليخبرك متى يحدث ذلك: فى الصباح، بعد الظهر أو فى المساء. اجعلى الطفل يأخذ الدور ليسمى لك الأنشطة، وأنت تخبريه متى تحدث.

٤- أثناء الرسم معاً أنت والطفل، شجعيه ليرسم صورة عن أنشطة النهار. اسأليه فى أى وقت من اليوم يحدث ذلك.

٥- احكى قصة تحكى عن أوقات اليوم المختلفة.

النمو المعرفي: ٧٠

العمر: ٥.٤

الأداء: يردد أناشيد الطفولة المألوفة.

أنشطة مقترحة:

- ١- اقر أى نشيد عدة مرات. قولى الكلمات ببطء كاف؛ حتى يستطيع الطفل إعادة الأسطر من بعدك، أو أن يشارك بقول الكلمات الأخيرة من السطر.. قولا النشيد معاً.
- ٢- قولى جزءاً من النشيد، واتركى الطفل يكمل بالتدريج.. قولى أقل فأقل حتى يقول الطفل النشيد كله فى النهاية. صفقى للطفل لتوضيحى له سرورك.
- ٣- استعملى كتب الحضانة الخاصة بالأناشيد المصورة، وتحدثى عن الصور، وأنت تقولين النشيد لتعطى تلميحات للطفل؛ ليقول السطر التالى:
- ٤- إذا نسى الطفل السطر التالى من النشيد، فأعطه تلميحاً، وأخبريه بأول كلمة أو كلمتين، واتركيه يكمل.
- ٥- اطلبى من الطفل أن يرتب بالتسلسل ٣ - ٤ صور تشرح من أناشيد الحضانة وأخبرى الطفل أن يقول ذلك النشيد.

النمو المعرفي: ٧١

العمر: ٥.٤

الأداء: يخبر عما إذا كان ذلك الشيء أثقل أم أخف (الفرق أقل من $\frac{1}{4}$ كجم).

أنشطة مقترحة:

- ١- العبي لعبة باستخدام علب بلاستيك أو كارتون أو معدنية لها أيدى. شجعى الطفل على أن يملؤها بمواد مختلفة الأوزان، ثم احمليها أنت والطفل لتقررأيها أثقل وأيها أخف.
- ٢- عند شراء احتياجاتك من المحلات، أعط الطفل شيئين ليحملهما مثل تفاحة

وحبة كنتالوب صغيرة أو ثمرة ليمون وحبة بطاطس. اسألى الطفل أى الشيئين أثقل، أجعلى الطفل يرى كيف يستعمل الميزان ليحدد إذا كان على صواب أم لا.

النمو المعرفى: ٧٢

العمر: ٥.٤

الأداء: يخبر عن الشيء الذى فقد عند استبعاده من مجموعة بها ٣ أشياء.

أنشطة مقترحة:

١- العبي لعبة بوضع ثلاثة أشياء على المنضدة أمام الطفل، واطلبى منه أن يسمى كل واحدة. أخبرى الطفل أن يغطى عينيه، وارفعى واحداً من الأشياء من على المنضدة.

٢- زىدى من صعوبة اللعبة باستعمال أشياء لها صفات متشابهة، مثل أشياء لها اللون نفسه أو الحجم نفسه .. الخ.

٣- إذا وجد الطفل صعوبة مع ثلاثة أشياء، ابدى أى باستعمال شيئين فقط.

٤- اجعلى الطفل يقول اسم كل شيء، قبل أن ترفعى أحدهما، فذلك سوف يساعده على تذكر ما كان موجودا.

٥- إذا كانت هناك أشياء محددة تستخدم باستمرار أثناء الروتين اليومى (مثل الليفة والصابون والشامبو عند الاستحمام)، فأخفى واحدة منها عند استحمام الطفل، لترى إذا كان يستطيع أن يخبرك عن الشيء الناقص.

النمو المعرفى: ٧٣

العمر: ٥.٤

الأداء: يسمى ثمانية ألوان.

أنشطة مقترحة:

١- اسألى الطفل أن يسمى ألوان مختلفة - على قدر المستطاع - داخل الحجرات المختلفة بالمنزل والمحلات أو خارج المنزل.

- ٢- أثناء التلوين مع الطفل، اسأليه الألوان المختلفة في علبة الأقلام أو علبة الألوان. شجعيه على استخدام لون في عمل الصور، وتحدثي عن كل لون استخدمه.
- ٣- أخفى مربعات من الورق ذات ألوان مختلفة في الحجرة. اطلبي من الطفل أن يجدها، ويسمى الألوان كلما وجد واحدة.
- ٤- ابدأي بالألوان التي يعرفها الطفل فعلاً، وأضيفي غيرها كلما استطاع تسميتها.
- ٥- استعملي تعبيرات مثل «الطماطم الحمراء» «الموزة الصفراء»... إلخ؛ لتساعدى الطفل على تذكر الألوان.
- ٦- بداية، أعطى الطفل تلميحات بسؤاله مثلاً: «هل هذه حمراء أو زرقاء؟» بعد ذلك أعطيه تلميحات بالأحرف الأولى فقط.
- ٧- أعطى الطفل ممارسات غير مباشرة لتحديد الألوان خلال الأنشطة اليومية بسؤاله أن يحدد شيئاً بلونه، فمثلاً: «من فضلك ألبس فانلتك الزرقاء» أو من فضلك أحضر لى القلم البرتقالى، أو «من فضلك استعمل الكوب الأخضر».

النمو المعرفى: ٧٤

العمر: ٥.٤

الأداء: يتعرف العملات النقدية ٥، ١٠، ٢٥ قرشاً.

أنشطة مقترحة:

- ١- مثلى الشراء من المحل باستخدام نقود حقيقية فئة ٥، ١٠، ٢٥ قرشاً. شجعى الطفل ليكون صاحب المحل، وليخبرك عن أثمان الأشياء المختلفة (٥، ١٠، ٢٥ قرشاً) أعطه العملة المناسبة، وقولى «إننى أعطيتك... ثم تبادلوا الأدوار. اجعلى الطفل يعطيك العملة ويسيمها، إذا لم يعطك العملة الصحيحة ساعديه ليتعرفها.

- ٢- العبي لعبة الاختفاء، استخدمى ثلاثة أكواب وضعى إما ٥ أو ١٠ أو ٢٥ قرشاً تحت كل كوب. اطلبي من الطفل أن يجد الـ ٢٥ قرشاً، فإذا لم تكن تحت أول

كوب رفعه، فشجعيه على أن يرفع الأكواب الأخرى؛ حتى يجدها لك. أعطيه الدور ليخفي العملات تحت الأكواب، وابحثي أنت عن العملة التي يحددها لك الطفل.

٣- عند وجودكما في المحل، اتركي الطفل يختار بعض الحلوى أعطيه العملات وحددي له العملة المناسبة التي يجب عليه إعطاؤها للتاجر. انظري إذا كان يعرف اسم العملة التي يستخدمها.

٤- ضعي ٥، ١٠، ٢٥ قرشاً في صندوق صغير، امسكي بالصندوق فوق مستوى عيني الطفل. اسأليه أن يصل إلى الصندوق ويلتقط عمله، ثم اطلبي منه أن يسميها لإضافة بعض الاستمتاع إلى اللعبة. اجعليه يخمن العملة، التي سوف يختارها من الصندوق، ثم يري إذا كان تخمينه صحيحاً.

التمه المعرفي: ٧٥

العمر: ٥.٤

الأداء: يطابق الرموز (الأحرف والأرقام).

أنشطة مقترحة:

١- العبي لعبة الكروت بوضع ٥ كروت للأحرف أو كروت الأرقام، في مقابل الطفل. امسكي ٥ كروت للمطابقة في يدك، اطلبي من الطفل أن يسحب كارت واحداً في كل مرة، ويطابقه مع واحد من الكروت التي أمامه على المنضدة.

٢- استعملي بازل الحروف أو الأرقام، واجعلي الطفل يركب الرمز (الحرف أو الرقم) في المكان الصحيح من البازل.

٣- ابدأي بالحروف شديدة الاختلاف مثل أ، ب،. بالتدريج، واجعلي المهمة أكثر تعقيداً باستعمال حروف مثل ب، ت، ث،. أو ج، ح، خ.

٤- أضيفي رموزاً معتادة في حياة الرموز الخاصة بالماء الساخن والبارد على الحنفية، أزرار التليفون... إلخ.

٥- علقي أحرفاً وأرقاماً داخل المنزل. أعطى الطفل مجموعة من ٥ - ١٠ كروت للأرقام والأحرف، واطرحه يبحث داخل المنزل ويطابق الأحرف أو الأرقام.

النمو المعرفي: ٧٦

العمر: ٥.٤

الأداء: يخبر عن لون شيء، ذكر له اسمه.

أنشطة مقترحة:

١- أثناء الأنشطة اليومية، تحدثي عن ألوان الأشياء المختلفة والمعتادة في حياة الطفل. ومن وقت لآخر، اسألي الطفل عن أشياء مثل ما الشيء الأحمر الذي تأكله أحياناً؟ أو ما الشيء الأخضر الذي ينمو خارج المنزل؟.

٢- العبي لعبة «عروستي» بطريقة بسيطة، فقولي «أنا أفكر في شيء أحمر تأكله» أو أي شيء آخر، وسوف يقوم الطفل بذكر أشياء حمراء حتى يسمي الشيء الذي تفكرين فيه. أعطى بعض التلميحات إذا لزم الأمر مثل «أنا أفكر في شيء أحمر تأكله في السلطة»، واسمحي للطفل بإعطاء التلميحات بدلاً منك إذا رغب في ذلك.

٣- أثناء ذهابك لقضاء الاحتياجات اليومية، اسألي الطفل عن ألوان الأشياء المألوفة، مثل: «ما لون سيارتنا؟» «ما لون الشجر؟» «ما لون الكرسي؟» «ما لون البقرة؟» ومع الوقت سوف يستطيع الطفل تعرف اللون دون رؤية الشيء.

النمو المعرفي: ٧٧

العمر: ٥.٤

الأداء: يعيد ذكر خمس حقائق من قصة سمعها ٣ مرات.

أنشطة مقترحة:

١- أقرأي القصص عدة مرات بعد أن يعتادها الطفل، وشجعيه على إنهاء الجمل (خاصة إذا كان هناك تكرار كثير). أصدرى الأصوات المستخدمة في الكتاب أو

مثلى أدوار الشخصيات. توقف قليلاً عند أجزاء مختلفة فى القصة واسألى عما سيحدث بعد ذلك.

٢- استخدى الصور التى فى الكتاب لمساعدة الطفل على التذكر، وامدحيه إذا تذكر وأخبرك عن مزيد من القصة.

٣- تابعى العروض التليفزيونية مع الطفل. تحدثى معه عما يحدث خلال العرض وبعد انتهاء العرض، خصصى وقتاً ليخبرك عما حدث فى العرض.

٤- استعملى صوراً تمثل قصة. احكى القصة أثناء ترتيب الطفل للصور بالترتيب الصحيح، ثم اجعليه يحكى لك القصة وأنت تنظرين إلى الصور. إذا لم يستطع الطفل حكاية القصة، اقترحي أفكاراً من الصور، وقومى بالتصحيح إذا لزم الأمر وأضيفى حقائق أكثر.

٥- بعد أن تحكى قصة للطفل عدة مرات، شجعيه على أن يحكيها لأفراد الأسرة الآخرين والأصدقاء.

النمو المعرفى: ٧٨

العمر: ٥.٤

الأداء: يرسم شخصاً (رأساً وجذعاً و٤ أطراف).

أنشطة مقترحة:

١- اجعلى الطفل ينام على فرخ ورق، بينما أنت (أو طفل آخر) يتتبع حدود جسمه. اجعلى الطفل يلون حدود جسمه، وساعديه على قصه إذا أراد. تحدثى عن أجزاء الجسم، بينما الطفل يلونها.

٢- أثناء التلوين معاً أنت والطفل، شجعيه على رسم شخص، واستعملى كلمات بسيطة للتلميح أثناء عمله ذلك لتساعدى على تذكر إضافة أجزاء الجسم المختلفة مثل: «انظر جيداً ماذا أيضاً يحتاج الشخص الذى رسمته، بماذا يشم ذلك الشخص؟».

٣- إذا وجد الطفل صعوبة فى رسم شخص، فارسمى جزءاً من الصورة للطفل

واتركيه ليكملها. قدمي له صورة كاملة لاستخدامها كنموذج ليذكره بأجزاء الجسم المختلفة. وكلما أصبح الطفل أكثر قدرة، اتركه يرسم جزءاً أكبر من الصورة بنفسه، ثم ارفعي النموذج.

٤- إن الرسومات الأولى للطفل من الأشخاص تكون عادة مبسطة جداً، ومن الممكن أن ترى الطفل كيف يطور هذه الرسومات الأولى بأن تعرفه كيف يرسم ملابس على الأشخاص، وذلك برسمها فوق نماذج لصور الأشخاص.

٥- اجعلي الطفل يتبع بإصبعه إطاراً على شكل شخص (قطاعه بسكويت)، ويمكنه أن يملأ التفاصيل على الشكل.

النمو المعرفي: ٧٩

العمر: ٥،٤

الأداء: يغني خمسة أسطر من أغنية.

أنشطة مقترحة:

١- استعملي الأغاني التي تحتوي على كثير من التكرار حتى يستطيع الطفل أن يتعلم الكلمات بسهولة أكثر. غني الأغنية كلها ببطء وكرريها عادة خلال اليوم. إذا أبدى الطفل اهتماماً بالغناء معك، توقفي لحظة بعد كل سطر لتركي له الفرصة ليردد السطر. لا بد أن تغني كل شيء، واطركي الكلمة الأخيرة من السطر، وشجعي الطفل ليغني تلك الكلمة.

٢- إن شرائط الكاسيت التي تحتوي على الأغاني المألوفة، والتي يمكن أن يرددها الطفل تعتبر من الممارسات المفيدة.

٣- من اللطيف أن تغني مع الطفل أثناء الذهاب للتمشية أو قيادة السيارة. غني أنت الجزء الأول من كل سطر، واجعلي الطفل يكمل.

٤- استعملي أي أغنية تمتع بها الطفل، بما فيها إعلانات التلفزيون والأغاني الشعبية.

٥- امدحي غناء الطفل حتى لو ترك بعض الكلمات في البداية بالتدريج، وشجعيه ليقول كلمات أكثر.

النمو المعرفي: ٨٠

العمر: ٥.٤

الأداء: يبني هرمًا مقلداً من عشرة مكعبات .

أنشطة مقترحة:

١- أثناء لعبك مع الطفل ، خذى ستة مكعبات وأعطى الطفل ستة. اجعليه يقلد كل حركة من حركاتك، وأنت تقومين ببناء هرمك. تحدثي ببطء عما تفعلينه ولماذا تضعين المكعبات كذلك.

٢- ابني هرمًا من ستة مكعبات، واتركيه قائماً، وشجعي الطفل على بناء واحد مثله. تحدثي عما يفعله الطفل، واستخدمي كلمات تشجيعية.

٣- بعد أن تبني أهرامات معاً لمدة، انظري إذا كان الطفل يستطيع عمل ذلك بنفسه مع تشجيعك. أعطيه تلميحات لفظية إذا احتاج لذلك.

٤- اتبعي الطريقة نفسها باستخدام العشرة مكعبات.

٥- أعطى الطفل تلميحات لفظية أثناء عمله، فمثلاً قولي «هل ذلك صحيحاً؟» أو «أه يمكنك أن تجرب وضع ذلك المكعب فوق أيضاً..» إلخ (لا تتوقعي أهرامات متقنة).

٦- ارسمي حدود الهرم على قطعة من الورق، والصقي الورقة على الحائط بحيث تلامس القاعدة الأرض، وشجعي الطفل على أن يملأ الحدود بالمكعبات ليبني هرمه.

النمو المعرفي: ٨١

العمر: ٥.٤

الأداء: يسمى الأشياء «طويلة» أو «قصيرة».

أنشطة مقترحة:

١- أثناء أداء الأعمال الفنية مع الطفل، استخدمى أقلاماً رصاص أو عصي خشبية

أو شرائط من الورق أو مواد أخرى وأطوال مختلفة. أثناء العمل بتلك المواد، أشيرى إلى الشيء الطويل، وقولى «هذه واحدة طويلة»، واسألى الطفل عما إذا كانت هناك أشياء أخرى طويلة. افعلى الشيء نفسه مع الأشياء القصيرة، ويمكنك عمل سلسلة أو عقد باستخدام شرائط طويلة وقصيرة من الورق، واجعلى الطفل يسمى الطويل والقصير كلما لبسها معاً.

٢- فى البداية استعملى أشياء طويلة جداً وقصيرة جداً؛ حتى يكون الفرق واضحاً للطفل. قللى الفرق تدريجياً كلما اكتسب الطفل مهارة.

٣- أثناء الطعام اقطعى أوراقاً طويلة وقصيرة من الخس أو قطعاً طويلة وقصيرة من الجزر أو الخيار أو الجبن، واجعلى الطفل يخبرك أى القطع طويلة، واتركيه يأكلها إذا أخبرك.

النمو المعرفى: ٨٢

العمر: ٥.٤

الأداء: يضع الأشياء خلف، بجانب، بالقرب من.

أنشطة مقترحة:

١- خلال اليوم (قبل الطعام أو عند النوم... إلخ) اختلقى مناسبات للطفل؛ حتى يقف خلف أو جنب، أو بالقرب من الكرسي أو الكنب أو السرير.

٢- العبي لعبة باستخدام أزواج من اللعب (كرسيين أو مكعبين مثلاً). ضعى مكعب خلف الكرسي الخاص بك، وأخبرى الطفل أين وضعته: «لقد وضعت المكعب خلف الكرسي» ثم اجعلى الطفل يضع واحداً فى نفس المكان نفسه بالنسبة لذلك الكرسي، واسأليه أن يخبرك أين وضعه، وقلديه أنت بعد أن يصبح قادراً على عمل ذلك. اجعلى ذلك أكثر صعوبة، ولا تضعى المكعب الخاص بك، ولكن أخبريه فقط أين يضع مكعبه.

٣- استعملى كتاباً يوضح بالرسم موضع الأشياء، وأثناء تصفح الكتاب معاً اسألى الطفل؛ ليشير إلى القطعة التى خلف الكرسي... إلخ.

النمو المعرفي: ٨٣

العمر: ٥.٤

الأداء: يطابق مجموعات متساوية من ١ إلى ١٠ أشياء.

أنشطة مقترحة:

١- العبي لعبة باستخدام مكعبات أو أى أشياء صغيرة. وتأكدى من أن كلاً منكما (أنت والطفل) معه ١٠ مكعبات. أعرضى عدداً من المكعبات، واطلبى من الطفل أن يعرض العدد نفسه من مكعباته. لا تقولى العدد وقولى فقط: «هل تستطيع وضع العدد نفسه مثلى؟» يمكن للطفل أن يراجع العدد؛ ليرى إذا كان صحيحاً، بمطابقة كل واحدة من مكعباته بواحدة من مكعباتك، ويرى إذا كانت المجموعتان متساويتين فى العدد أم لا.

٢- غيرى ترتيب أعداد الأشياء التى تختارينها ليطابقها الطفل (١، ٣، ٧، ٤).

٣- أثناء الطعام الخفيف استعملى سودانى أو شيبسى، واجعلى الطفل يأكلها إذا طابق مجموعتك بصورة صحيحة.

٤- أثناء إعداد الطعام سوياً، خذى أربعة أطباق، واطلبى من الطفل أن يضع حبة طماطم واحدة أو زيتوناً، أو أى طعام آخر فى كل طبق.

النمو المعرفي: ٨٤

العمر: ٥.٤

الأداء: يسمى أو يشير إلى الجزء الناقص من صورة شىء ما.

أنشطة مقترحة:

١- ارسمى صوراً لأشياء مألوفة، كل واحدة بها جزء ناقص، أو استخدمى صوراً جاهزة لذلك الغرض. اسألى الطفل إذا كان يستطيع إخبارك عن الجزء الناقص. ساعديه بسؤاله أسئلة، مثل: «هل هذا الشخص له رأس؟»، أو «ماذا يحتاج الجردل حتى يستطيع أن تحمله؟».

- ٢- ابدأى باستخدام صور واضحة جداً مثل حصان دون رأس، أو بيت دون سقف. بعد ذلك استخدمى صوراً أقل وضوحاً مثل حصان دون ذيل.
- ٣- جربى استخدام صور مختلفة؛ بحيث يجب على الطفل أن ينظر بعناية حتى يعرف الجزء الناقص.
- ٤- إذا لزم الأمر، شجعى الطفل على أن يقارن بين الصورة غير المكتملة بالأخرى المكتملة؛ لتساعديه على تعرف الجزء الناقص.
- ٥- استخدمى «بازل» من الصور، وضعى جزءاً أو اثنين فى جيبك، واطلبى من الطفل أن يخبرك بالجزء الناقص، ثم أخرجى القطع من جيبك ليراجعها. يمكنك استعمال البازل البسيط للحيوانات والأشخاص أو الأشياء.
- ٦- يمكنك أن تعطى أنت والطفل البازل الخاص بكما، وذلك برسم صورة ثم قصها إلى أجزاء. أخفى جزءاً واسألى الطفل أن يخبرك عن الجزء الناقص، ثم أعطيه الفرصة ليخفى جزءاً، وأخبريه أنت عن الجزء الناقص.

الأنشطة المقترحة للنمو المعرفى:

العمر: ٥.٤

الأداء: يعد من الذاكرة من ١ إلى ٢٠.

أنشطة مقترحة:

- ١- اجعلى الطفل يعد لك لتحددى إلى أى مدى يستطيع أن يعد فعلاً، ثم انطقى الرقمين التاليين أو الثلاثة، واجعلى الطفل يعد ذلك. عندما يستطيع الطفل أن يعد بهذا القدر بصورة دائمة أضيفى ثلاثة أرقام تالية؛ حتى يستطيع العد حتى عشرين.
- ٢- اجعلى الطفل يعد خطواته أو درجات السلم وهو يصعداها.
- ٣- عند الذهاب للتمشية، تحدثى مع الطفل عما تريانه. شجعيه ليعد الأشياء مثل البيوت أو السيارات، وانظري إذا كان يستطيع العد حتى عشرين أم لا. إذا توقف فأخبريه بالرقم التالى، أو أول الكلمة فى الرقم الثانى وشجعيه ليكمل.

٤- عند غسل الأطباق، أعرضي الملاعق أو الشوك على الطفل، واجعليه يعطيك كل ملعقة ويعدّها أثناء ذلك.

النمو المعرفي: ٨٦

العمر: ٥.٤

الأداء: يذكر الموضع: الأول، الأوسط، الأخير.

أنشطة مقترحة:

١- اعملي كتاباً من ثلاث صفحات باستخدام صور ملصقة على ورقة، وشجعي الطفل أن يرسم صوراً ليعمل بها كتاباً. تحدّثي عن الكتاب الذي صنعه وسمي الصفحات بالأولى والأوسطى والأخيرة، وكلما أشرت إلى صورة أسألي الطفل إذا كانت تلك الصورة الأولى أو الوسطى أو الأخيرة.

٢- اجلسي أنت وشخص آخر مع الطفل على شكل قطار. تحدّثي عن موضع كل منكم في الأول في الوسط في الآخر. غيروا المواقع من وقت لآخر؛ لإعطاء الفرصة لكل واحد ليكون القاطرة والسبينة. شجعي الطفل ليخبرك عن موضع كل شخص بعد تغير المواقع.

٣- عند وجودك في النادي أو الحديقة، اجعلي الطفل يقف في الصف للترحلق أشيري إلى الشخص الذي أمام الصف، وقولي «أنه الأول أسألي الطفل ليخبرك (أو يشير إلى) الشخص الأخير والشخص الذي في الوسط. عندما يكون الطفل في مواضع مختلفة من الصف، وضحى أنه الأول أو الأخير أو في الوسط.

النمو المعرفي: ٨٧

العمر: ٦.٥

الأداء: يعد حتى ٢٠ شيئاً ويذكر عددها.

أنشطة مقترحة:

١- عند اللعب بالكوتشينة لعبة بسيطة مع الطفل، وزعي عليه ٢٠ كارت. أخبريه أن

كل شخص يحتاج ٢٠ كارت، وأعطيه الوقت ليعدهم، وتأكدى من أن العدد صحيح.

٢- أعطى الطفل أكثر من ٢٠ كارت على سبيل الخطأ، واجعلى الطفل يعدهم ويعطيك الزيادة.

٣- العبي لعبة «المحل» مع الطفل. عندما يكون دورك المحاسب، أخبرى الطفل أن الأشياء التى اشتراها ثمنها ٢٠ جنيهاً، واجعليه يعد ٢٠ من الأوراق المالية للعبة.

٤- عندما يساعدك الطفل فى تجهيز المائدة، اطلبى منه أن يعد العدد الكافى من الملاعق حتى ٢٠ ملعقة.

٥- استعملى ٢٠ غطاء زجاجة أو عصى المصاصة أو أحجار..... إلخ، كأشياء للعد. اطلبى من الطفل أن يعطيك عدداً معيناً. إذا أعطاك كمية غير صحيحة، فاجعليه يعيد العد بصوت مرتفع معك؛ حتى يصحح العدد، ثم أعطيه الدور ليطلب منك عدداً محدداً من الأشياء. عديها بصوت مرتفع؛ حتى يجد الطفل المتعة ليربط بين العدد والأشياء.

٦- ابدأى بأكبر عدد يستطيع الطفل العد إليه دائماً وأضيفى أعداداً أكثر عندما يستطيع ذلك.

النمو المعرفى: ٨٨

العمر: ٦.٥

الأداء: يسمى عشرة أرقام مكتوبة أمامه.

أنشطة مقترحة:

١- ضعى بطاقات بكل منها رقم من ١ إلى ١٠ على أشياء بالمنزل. العبي لعبة مع الطفل، بحيث يجد الطفل البطاقات، ويسمى الرقم الذى على كل بطاقة ثم اجعلى الطفل يضع بطاقات الأرقام داخل المنزل وابحثى عنها.

٢- قصى قطعة من الإسفنج السميك على شكل أرقام من ١ إلى ١٠. لونى الأرقام

الإسفنجية. وتحدثي عما تفعلين، واسألي الطفل عن اسم كل رقم، وهو يطبعه على الورق.

٣- قصي الأرقام من ورق السفرة ، واجعلي الطفل يتبعها بإصبعه وهو يسميها.

٤- اصنعي بازل أرقام أو استخدمى البازل الجاهز بالمحلات. شجعي الطفل على التتبع بإصبعه حول كل مكان فارغ، وهو يقول الرقم، ثم اجعليه يضع قطعة البازل في المكان الصحيح، ويقول اسم الرقم مرة ثانية أثناء ذلك.

النمو المعرفي: ٨٩

العمر: ٦.٥

الأداء: يذكر الشمال واليمين بالنسبة إلى نفسه.

أنشطة مقترحة:

- ١- اجعلي الطفل يلبس شرطاً أحمر في معصمه الأيمن أو غويشة لتذكره بالناحية اليمنى. أثناء لبس ذلك، ذكره واجعليه يشير إلى شمال ويمين جسمه.
- ٢- إذا كان الطفل يستعمل يده اليمنى، اطلبي منه أن يريك يده اليمنى (اليد التي يكتب بها) أما إذا كان أعسر فاسأليه أن يريك يده اليسرى (اليد التي يكتب بها).

٣- العبي ألعاباً مثل «دخل أيدك اليمين جوه.....» والتي تتطلب من الطفل أن يمد يده للأمام ثم الخلف. اجعلي الطفل يحرك يده اليسرى، ويغني الأغنية ببطء كاف. يسمح للطفل أن يؤدي الحركات، ويمكنك أن تقفي بجوار الطفل؛ حتى يستطيع تقليد حركاتك، وأنت تستخدمين يدك اليمنى أو اليسرى.

النمو المعرفي: ٩٠

العمر: ٦.٥

الأداء: يقول الحروف الأبجدية بالترتيب من الذاكرة .

أنشطة مقترحة:

- ١- غنى أغنية «أ ب ت.....» مع الطفل وشجعيه ليشارك معك فيها. ويمكنك استخدام شريط التسجيل الخاص بالأغنية، فتلك أشياء مهمة أثناء قيادة سيارة أو التنزه.
- ٢- استخدمى كتاباً مصوراً به حروف أ.. ب. وبعد أن تقرأ أى الكتاب مع الطفل عدة مرات، انظري إذا كان الطفل يستطيع أن يخبرك أى حرف يأتى بعد ذلك، وأنما تتصفحان الكتاب أم لا.
- ٣- علمى الطفل الحروف على أجزاء. شجعيه أن يقول الأحرف الخمسة الأولى وأكملى أنت بقية الحروف. وعندما يتعلم الأحرف الخمسة الأولى، شجعيه أن يقول أحرف أكثر حتى يقول الحروف كلها. تأكدي من إعطائه الوقت قبل إجابتك عن أسئلة مثل «ما الحرف الذى يأتى بعد ذلك؟» أو «ما الحرف الذى يأتى بعد الـ «س»؟»
- ٤- العبي بتبادل الدور مع الطفل، بحيث يتبادل كل منكما قول الأحرف من أ إلى ي.

النمو المعرفى: ٩١

العمر: ٦.٥

الأداء: يكتب اسمه الأول.

أنشطة مقترحة:

- ١- أعطى الطفل فرصاً كثيرة ليرى اسمه مطبوعاً. استخدمى بطاقات الأسماء على مائدة الطعام، وشجعى الطفل ليجد اسمه، ويجلس فى ذلك المكان. ضعى اسم الطفل على باب حجرته وسريره ولعبه وأدواته وملابسه..... إلخ.
- ٢- اكتبى حرفاً واحداً من اسم الطفل فى كل مرة، واجعليه يقلده، ومن الممكن عمل اسم بالنقط حتى يتتبعه بإصبعه.
- ٣- اكتبى جزءاً من اسم الطفل، واتركى حرفاً فى بداية أو نهاية الاسم (مرف..... -

أو - رفت)، وكلما تعلم الطفل حرفاً واحداً اتركى حرفاً ثم ثلاثة (..... فت،
..... ت).

٤- العبي لعبة بكتابة حروف اسم الطفل على بطاقات منفردة. واجعلي الطفل يسميها ويضعها في الترتيب الصحيح. ثم أخفي البطاقات داخل المنزل، وشجعي الطفل على أن يجدها ويحضرها ثم يضعها بالترتيب. قد تحتاجين «النموذج» للاسم في البداية. بعد ذلك ارفقي النموذج، واجعلي الطفل ينظر إليه سريعاً فقط، إذا احتاج مساعدة، أعطى الطفل الفرصة ليخفي البطاقات إذا أراد ذلك، وعليك أن تجديهم وتعيديهم للطفل، واجعليه يساعدك في ترتيبهم.

٥- استخدمى نموذجاً مكتوباً لاسم الطفل، واجعلي الطفل يستخدم أنبوية التلوين أو صمغاً ملوناً ليتبع فوقه، ثم يزينه بأشياء لامعة.. فإن ذلك سوف يكون لوحة لطيفة باسم الطفل توضع على باب حجرته.

٦- باستخدام النموذج، واجعلي الطفل يتبع إصبعه على اسمه، ثم يكتب مباشرة تحت النموذج.

النمو المعرفي: ٩٢

العمر: ٦.٥

الأداء: يسمى خمسة أحرف مكتوبة أمامه.

أنشطة مقترحة:

١- ابدئي بأحرف اسم الطفل أو الأحرف المألوفة له، واجعليه يتبعها بإصبعه وينسخ الأحرف التي تسميها له.

٢- استعملي أحرفاً مقصوفة من الورق على أن تكون شديدة الاختلاف (أ ب ج س)، واذكري أسماء هذه الحروف للطفل ثم امسكيهم في يدك واجعلي الطفل يأخذ واحدة في كل مرة ويسميها لك، فإذا لم يتعرف الطفل على الحرف، فقولي الاسم وعليه أن يكرره.

٣- اكتبى الأحرف على بطاقات وأخفيها داخل الحجرة. وكلما وجد الطفل بطاقة،

فعلية أن يحضرها لك ويسمياها. أعطى الطفل الفرصة ليخفى الأحرف، وعليك أن تجديها وتحضرها حتى تتعرفا اسمها معاً.

٤- شجعي الطفل على أن يبحث عن الحروف في القصص والمجلات والكتب.

٥- العبي دور ساعي البريد، واصنعي صندوق البريد، وضعي به حرفاً واحداً من الأحرف الأبجدية على ظرف، وكلما أوصل الطفل البريد.. اجعليه يسمي الأحرف، التي على الأظرف.

النمو المعرفي: ٩٣

العمر: ٦.٥

الأداء: يرتب الأشياء حسب الطول والعرض.

أنشطة مقترحة:

١- العبي مع الطفل على قطع من الورق في أطوال وعروض مختلفة. رتبها بالتسلسل، ثم انظري هل يستطيع الطفل أن يقلد ترتيبك باستعمال شرائط متماثلة من الورق. شجعي الطفل على استعمال الشرائط، في تكوين أشياء وتحديثي معه عن الشرائط المختلفة التي يستعملها، وقارني الطول والعرض.

٢- اجمعي أشياء متنوعة ذات أطوال وعروض مختلفة، يمكن استعمالها في ممارسة التسلسل مثل شفاطات العصير وأحبال وكتب في عروض مختلفة، وشرائط ورقية وأربطة أحذية بأطوال مختلفة.

٣- أثناء لعبك مع الطفل بالصلصال، كوني أشكال ثعابين بأطوال وعروض مختلفة، واقترحي على الطفل أن يكون حارس الثعابين وشجعيه على ترتيبهم من الأقصر للأطول ومن الأرفع إلى الأعرض، حتى يستطيع أن يجد الحجم المناسب من الأقفاص لكل منهما.

٤- في البداية، استعملي أشياء أطول أو أعرض بمقدار ٥، ٢ سم عن التي تسبقها؛ حتى يكون الفرق بينها واضحاً للطفل. ابدأي بثلاثة أشياء فقط وضعي أنت

الأول أمام الطفل، واتركيه يضع الشيئين التاليين في مكانهما. زبدى العدد حتى عشرة أشياء وضعى الأشياء واحدة، واتركى مكاناً للتي تليها ثم وضعى الثالثة واتركى مكاناً للرابعة و... هكذا. اجعلى الطفل يضع الأشياء الباقية حسب المكان المناسب.

٥- بالتدرج، قللى الفرق فى الطول أو العرض إلى ١ سم.

النمو المعرفى: ٩٤

العمر: ٦.٥

الأداء: يسمى الأحرف الأبجدية المكتوبة أمامه.

أنشطة مقترحة:

- ١- استعملى كتاباً مصوراً للأحرف الأبجدية، واجعلى الطفل يسمى الأحرف، وأنتما تقلبان الصفحات المختلفة.
- ٢- يجب أن يكون الطفل قادراً على الإشارة إلى الأحرف، عندما يطلب منه ذلك، قبل أن تسأليه عن أسماء الأحرف.
- ٣- اكتبى حرفاً على بطاقة أو قطعة من الورق، ثم أخفيها، وشجعى الطفل على أن يقول اسم الحرف عندما يجد البطاقة.
- ٤- استعملى حروفاً مصنوعة من ورق السنفرة، واجعلى الطفل يتتبعها بأصابعه، وهو يسميها.
- ٥- ارسمى أحرفاً بمعجون الحلاقة أو على الرمل، واجعلى الطفل يسميها أثناء رسمك لها. إذا أراد الطفل أن يجرب ذلك فأرشدى يديه حتى يعمل الأحرف باستخدام تلك الأدوات.

النمو المعرفى: ٩٥

العمر: ٦.٥

الأداء: يرتب الأرقام من ١ إلى ١٠ فى التسلسل الصحيح.

أنشطة مقترحة:

- ١- اعملى بطاقات أرقام كبيرة والعبي لعبة مع الأسرة. اجعلى كل فرد من أفراد الأسرة يمسك بطاقة ، ثم اخلطى البطاقات واجعلها فى صف واحد. اجعلى الطفل يوقف كل فرد من الأسرة فى ترتيبه الصحيح، أو استعملى حيوانات أو عرائس لعبة وأرقام مكتوبة عليهم.
- ٢- استخدمي مجموعتين من المكعبات المرقمة، أو مجموعة من المكعبات المرقمة ومجموعة من بطاقات الأرقام. استعملى مجموعة واحدة لتوضيح التسلسل من ١ - ١٠، وانظري إذا استطاع الطفل تقليدها بالمجموعة من الأخرى أم لا.
- ٣- أعرضى بعض بطاقات الأرقام على الأرض (١، ٢، ٦، ٨، ٩، ١٠)، واتركى مكاناً للرقم الذى أغلفته، واجعلى الطفل يملأ الرقم المفقود بالتدريج. قللى الأرقام التى أخرجتها حتى يستطيع الطفل ترتيب كل الأرقام بنفسه.
- ٤- إذا كان الطفل يستطيع تسمية الأرقام، فاجعله يعد أثناء إخراج الأرقام، وإذا وجد صعوبة فاجعله يعد إلى الحد الذى يعرفه، ثم ساعديه ليجد بطاقة الرقم التالية.

النمو المعرفى: ٩٦

العمر: ٦.٥

الأداء: يذكر موضع الشيء الأول، الثانى، الثالث.

أنشطة مقترحة:

- ١- أثناء اللعب مع الطفل وشخص آخر، تظاهروا بأنكم سيارات فى طابور على الطريق. اسألى الطفل من فى السيارة الأولى فى الصف والثانية والثالثة.
- ٢- عند حكاية القصة باستعمال بطاقات صور القصة، اجعلى الطفل يرتب ٣ صور ويسمىهم بأنهم الأولى والثانية والثالثة.
- ٣- عند التحدث مع الطفل، اطلبى منه أن يشير إلى المنزل الأول فى الطريق أثناء تمشيتهما والمنزل الثانى والثالث.

٤- إذا أردت إعطاء الطفل الفرصة لاختيار شيئاً مثل الفاكهة يريد أن يأكلها أو أى كتاب يفضل قراءته، فضعيهم فى صف، واسأليه ليخبرك إذا كان يريد الشيء الأول أو الثانى أم الثالث.

النمو المعرفى: ٩٧

العمر: ٦.٥

الأداء: يشير إلى الرقم الذى ذكر له من ١ إلى ٢٥.

أنشطة مقترحة:

١- أقرأى كتاب الأرقام مع الطفل. وعندما يعتاد الطفل الأرقام، اسأليه لينظر خلال الكتاب، ويجد رقماً معيناً تحددينه له.

٢- رصى بطاقات الأرقام أو الأرقام التى قصصتها من ١ حتى ٢٥ بالترتيب. اسألى الطفل أن يعد ويشير إلى كل رقم وهو يقوله، وعندما يستطيع عمل ذلك أشيرى إلى الأرقام عشوائياً، واسألى الطفل أن يذكرها. إذا لم يستطع ذكر الرقم شجعيه ليعود مرة ثانية للبداية، ويعد مع الإشارة إلى كل رقم؛ حتى يصل إلى الرقم المحدد.

٣- العبي لعبة مع الطفل بكتابة الأرقام من ١ حتى ٢٥ على قطع مربعة من الورق المقوى (٢٠ × ٢٠ سم)، وضعيها على الأرض. وكلما ذكرت رقماً، فعلى الطفل أن يجد الرقم ويقف عليه. اتركى الطفل يقول الرقم وابحثى أنت عن الرقم الصحيح، وقفى فوق القطعة التى عليها الرقم. أشركى أفراد الأسرة الآخرين فى تلك اللعبة.

النمو المعرفى: ٩٨

العمر: ٦.٥

الأداء: ينسخ شكلاً معيناً.

أنشطة مقترحة:

١- أثناء الخياطة، أرى الطفل كيف تقومين بعمل شكل معين من القماش. اجعلى

الطفل يراقبك، وأنت تقومين برسم معين على قطعة من الكارتون. استخدمى ذلك النموذج لتقصى عليه الشكل المعين من القماش. اجعلى الطفل يساعدك بإعطائك ذلك النموذج؛ حتى يتعرف ويتحسس الشكل المعين. ويمكنه استخدامه فيتتبع حوله على ورق أو قطع قديمه من القماش، وقد يريد قص القطع التى رسمها.

٢- اعملى تكوين النجمة المثلثة (ثمانية زوايا) باستخدام عدد من أشكال معينة معا. أعطى الطفل نموذجاً من الكارتون بالشكل المعين؛ ليتتبع حوله على ورق مقوى ملون (أو أى ورق آخر). بعد أن يقص الطفل الأشكال المعينة، أريه كيف يضعها معاً ليصنع النجمة المثلثة. ويمكنه أن يلصقها على ورق ثم يعلقها على الحائط.

٣- ارسمى شكلاً معيناً للطفل ليستخدمه كنموذج. بعد ذلك ارسمى أربع نقاط للطفل؛ ليصل بينهما ليكون معيناً آخر، وقدمى له التلميحات اللفظية والإرشاد الجسدى؛ حتى يستطيع الطفل نسخ الشكل المعين بالنظر إلى النموذج فقط.

٤- أثناء أداء الأنشطة الفنية بالأقلام والألوان والورق ارسمى علامة، وشجعى الطفل ليصل إلى نهايات الشكل ويكون شكلاً معيناً. أظهرى دهشتك وقولى «يا هـ!! لقد رسمت شكل معين!!».

النمو المعرفى: ٩٩

العمر: ٦.٥

الأداء: يكمل لعبة متناهة بسيطة.

أنشطة مقترحة:

١- ارسمى شكلاً بسيطاً باستخدام خطين البعد بينهما ٥، ١ سم. شجعى الطفل على استخدام قلم رصاص ليرسم خطأ بينهما، متتبعاً الشكل بالتدريج. زىدى من عدد الزوايا، وقللى المسافة بين الخطين.

٢- ارسمى خطوطاً متماوجة متوازنة البعد بينهما ٥، ١ سم، واجعلى الخطوط تصل

بين صور أشخاص أو حيوانات في بداية الخطوط وصورة منزلها. في النهاية اطلبى من الطفل أن يجد لها الطريق للوصول للمنزل بالتتبع داخل الخطوط بقلمه.

٣- إذا وجد الطفل مشكلة في الرسم بين خطين، فاجعليه يقود سيارة صغيرة. أولاً على الطريق أو أن يتتبع بإصبعه.

النمو المعرفي: ١٠٠

العمر: ٦.٥

الأداء: يذكر أيام الأسبوع بالترتيب.

أنشطة مقترحة:

١- اجعلي الطفل يعلق نتيجة في غرفته؛ حتى يعتاد ترتيب أيام الأسبوع. شجعيه على أن يرسم صوراً لأيام النتيجة المختلفة توضح أنشطة معينة، يقوم بها الطفل في تلك الأيام (الأتوبيس في أيام الدراسة، والمرجيحة لليوم الذي يذهب فيه إلى الحديقة) وركزي أن يستخدم الطفل ملصقات على النتيجة لأيام الخاصة، مثل: يوم مولده أو الإجازة أو أى مناسبات خاصة أخرى.

٢- تحدثي عن الأحداث باستخدام أسماء أيام الأسبوع، مثل «يوم الاثنين نقوم بغسل الملابس وفي يوم الثلاثاء نخبز كيكاً والأربعاء... إلخ. قولي الأيام بالترتيب لتساعدى الطفل على تعلم استخدام تلك الكلمات.

٣- يمكنك أنت والطفل تكوين أغنية عن أيام الأسبوع وغنائها معاً؛ لتعطى الطفل الفرصة لممارسة ذكر أيام الأسبوع بالترتيب.

٤- قولي الأيام القليلة الأولى من الأسبوع، وشجعي الطفل على التكملة يذكر بقية الأيام وبالتدريج اذكرى أياماً أقل واتركيه يكمل. إذا وجد الطفل صعوبة، اذكرى الاسم بدلاً منه واتركيه يكمل، أعطيه تلميحاً، الحروف الأولى من الكلمة إذا لزم الأمر.

٥- اقرأى كتاباً مع الطفل يتحدث عن أيام الأسبوع، أو استخدمى لوحة من الجوخ وقصى عليه قصة.

النمو المعرفى: ١٠١

العمر: ٦.٥

الأداء: يستطيع جمع وطرح الأشياء حتى ثلاث وحدات.

أنشطة مقترحة:

١- عندما تلعبين مع الطفل بالمكعبات، أعطيه ثلاث مكعبات واسأليه أن يعدّهما، وأخبريه أن يتخيل أنها ثلاث تفاحات أو بسكوتات. أبعدى واحدة وقولى (لقد أكلنا واحدة، والآن كم عدد ما معك؟) اجعلى الطفل هو الذى يأكل واحدة من التفاح، وأخبريه بالعدد المتبقى.

٢- أثناء الطعام استعملى الطريقة نفسها المتبعة فى الفقرة (١) مع قطعة من البطاطس أو لقيمات من الخبز والجبن أو أى شىء آخر. أعطى ١ أو ٢ أو ٣، وأعطيه واحدة ليأكلها، ثم يعدّ ثانية ليعرف العدد الباقي.

٣- عند طى الملابس بعد الغسيل، صنفى ثلاثة جوارب أمام الطفل، وضعى واحدة خلف ظهرك، ثم اسألى كم العدد المتبقى؟ ضعى اثنين معاً، ثم خذيهما بعيداً، واسأليه: «لقد أخذت اثنين، كم العدد المتبقى؟» اتركى الطفل يأخذ الجوارب وأخبريه بالعدد المتبقى.

٤- استخدمى أشياء حقيقية خلال اليوم، واجعلى الطفل يحاول أن يخبرك عن الإجابة قبل أن يعدّها.

النمو المعرفى: ١٠٢

العمر: ٦.٥

الأداء: يذكر تاريخ ميلاده باليوم والشهر.

أنشطة مقترحة:

- ١- أجعلى الطفل يرى شهر ويوم ميلاده فى التقويم (النتيجة)، واطركيه يعمل دائرة أو علامة على التقويم وهو يقول اليوم والشهر، ومن وقت لآخر تحدثى عن يوم ميلاده واجعليه يذهب إلى التقويم، وبيحث عن اليوم والشهر.
- ٢- اعملى كتاباً عن أعياد ميلاد أسرتك. ألصقى ١٢ قطعة من الورق معاً: صفحة لكل شهر، واكتبى اسماً على كل صفحة. ضعى صورة لكل فرد من أفراد العائلة على الصفحة المناسبة لتبينى للطفل الشهر الذى ولد فيه. اكتبى تاريخ الميلاد لكل واحد، ومن وقت لآخر أخرجى كتاب أعياد الميلاد، واجعلى الطفل يبحث عن صفحة عيد ميلاده ويخبرك بالشهر الخاص بميلاده. ويمكنك الاحتفاظ بهذا الكتاب مع كتب الطفل؛ حتى يستطيع تصفحه عندما يريد ذلك.
- ٣- أخبرى الطفل عن شهر ويوم ميلاده واجعليه يكرره بعدك. وعندما تحين المناسبة، اطلبى منه أن يخبر شخصاً آخر عن يوم وشهر ميلاده. قدمى المساعدة إذا احتاج ذلك.
- ٤- بداية علمى الطفل الشهر الخاص بعيد ميلاده باستخدام الطريقة السابقة نفسها، ثم عملية اليوم.

النمو المعرفى: ١٠٣

العمر: ٦.٥

الأداء: يقرأ ١٠ كلمات مكتوبة أمامه بمجرد النظر.

أنشطة مقترحة:

- ١- ابدأى بكلمتين أو ثلاث فقط، والصقى الكلمات المكتوبة على الأشياء. افعلى ذلك من الأشياء التى فى المنزل التى يراها الطفل بصورة متكررة، باستخدام كلمات قصيرة ومعتادة فى البداية.
- ٢- إذا كان الطفل يعرف الألوان، فاكتبى أسماء الألوان واربطيها مع أشياء مختلفة يراها الطفل، ويستعملها بانتظام. بداية اكتبى اسم اللون باللون نفسه (مثلاً:

اكتبى كلمة «أزرق» بالقلم الأزرق). بعد أن يتعرض الطفل لذلك لمدة، اجعليه يضاهى الكلمة الملونة مع الكلمة المكتوبة بالأسود. ثم قدمى للطفل الكلمة المكتوبة بالأسود فقط، واتركيه ينظر إلى الكلمة ليعرف ما هى الكلمة إذا لم يستطع إخبارك بها.

٣- اصنعى مع الطفل كتاباً باستخدام صور أفراد العائلة، أو برسم حيوانات مفضلة أو أشياء أخرى. اكتبى كلمة واحدة على كل صفحة لتصفى الصورة، وأثناء قراءة الكتاب معاً أشيرى إلى كل كلمة، وأنت تقولينها لجذب انتباه الطفل لها، واجعلى الطفل يقولها معك.

٤- ضعى بطاقات باسم كل فرد لتحديد مكانه على المائدة (بابا، ماما، أحمد إلخ) اجعلى الطفل يقرأ كل بطاقة، ويخبر كل فرد بمكانه.

٥- اجذبى الانتباه للكلمات التى يراها الطفل عادة فى حياته اليومية، مثل: قف على إشارة التوقف الغلق والفتح أو أسماء الأطعمة والحلوى المفضلة لديه. ومن وقت إلى آخر، أشيرى إلى تلك الكلمات، واسألى الطفل ماذا تقولى؟.

العمر: ٦.٥

الأداء: يتوقع ما سوف يحدث.

أنشطة مقترحة:

١- استخدمى قصصاً مصورة للأنشطة اليومية المعتادة. أرى الطفل جزءاً من النشاط (طفل صغير يأخذ حماماً ويلبس البيجاما ويغسل أسنانه). اطلبى منه أن يخبرك عما سيحدث بعد ذلك، أريه الصورة التالية، واجعليه يرى أنه فى الصورة التالية يذهب الطفل إلى السرير.

٢- فى الأنشطة اليومية، اجعليه يتوقع (يخمن) ما سنفعله بعد ذلك. نضع الأطباق على المائدة، ثم اسمحى له بالقيام بالخطوات التالية.

٣- انسجى قصصاً بسيطة عن أطفال يمرون ببعض «التوقعات»، وانظرى ما إذا كان الطفل يستطيع اقتراح ما سيحدث بعد ذلك أم لا.

العمر: ٦.٥

الأداء: يشير إلى نصف الشيء والشيء الكامل.

أنشطة مقترحة:

- ١- اجعلى الطفل يقسم أشياء كاملة إلى نصفين؛ ليتقاسمها مع شخص آخر.. مثلاً يمكنه أن يقطع الخبز إلى نصفين، أو يقسم الموزة إلى نصفين، أو يشق فرخاً من الورق إلى نصفين حتى يستطيع كل منكما أن يلون. تحدثى عن أن كلا منكما معه النصف، وشجعى الطفل على أن يستخدم تلك الكلمات ليصف ما فعله.
- ٢- استخدمى صوراً وكل الفاكهة والخضروات... إلخ، وضعى الصورتين، واطلبى من الطفل أن يشير إلى الصورة التى بها النصف، وتلك التى بها الكل.
- ٣- خلال اليوم، استعملى كلمات نصف وكل بقدر الإمكان.. فمثلاً تحدثى عن أن الطفل قد شرب نصف كوب من اللبن، أو وضحى أن الطفل قد غطى كل الورقة بالأشكال.

العمر: ٦.٥

الأداء: يعد من الذاكرة من ١ إلى ١٠٠.

أنشطة مقترحة:

- ١- أثناء نط الحبل، اجعلى الطفل يعد لأكبر رقم يستطيعه مرة كل نقطة، وأكملى الأعداد التى ينساها الطفل.
- ٢- أخرجى علبة الأزرار أو حصالة النقود، واجعلى الطفل يعد ما بها حتى ١٠٠.
- ٣- عند مساعدة الطفل لك فى المطبخ، أخبريه أنك تريد ١٠٠ من السودانى أو الزبيب، واطلبى منه أن يعد هذا العدد، ويضعهم فى طبق. أعطى الطفل بعضاً مما يعده ليأكله مكافأة على ذلك العمل الشاق.
- ٤- أثناء قيادة السيارة «خاصة إذا كنت ذاهبة إلى مسافة طويلة»، اجعلى الطفل يعد السيارات الحيوانات أو أشياء أخرى، يراها طوال الطريق.

ملحق

لوحة النشاط لبرنامج التنمية الشاملة
للطفولة المبكرة (بورتاج)

اعداد لجنة تقنين أنشطة بورتاج ١٩٩٩

د. جابر عبد الحميد

د. منى سند

د. سيد زيدان

**قائمة مراجعة النمو المعرفى وفقاً لبرنامج
بورتاج لأطفال ما قبل المدرسة**

العمر	بطاقة	الأداء	سلوك مدخلى	تاريخ الإنجاز	تعليقات
٥-٤	٦٥	يلتقط عدداً محدداً من الأشياء، عندما يطلب منه ذلك (من ١ إلى ٥ أشياء).		/ /	
	٦٦	يسمى خمسة أشياء من ملمسها.		/ /	
	٦٧	ينسخ مثلثاً عندما يطلب منه ذلك.		/ /	
	٦٨	يتذكر أربعة أشياء رآها فى الصورة.		/ /	
	٦٩	يسمى الوقت المرتبط بأنشطة معينة خلال اليوم.		/ /	
	٧٠	يردد أناشيد الطفولة المألوفة.		/ /	
	٧١	يخبر عما إذا كان ذلك الشيء «أثقل» أم «أخف» (الفرق أقل من كجم).		/ /	
	٧٢	يخبر عن الشيء الذى فقد عند استبعاده من مجموعة بها ٣ أشياء.		/ /	
	٧٣	يسمى ثمانية ألوان.		/ /	
	٧٤	يتعرف العملات النقدية ٥، ١٠، ٢٥ قرشاً.		/ /	
	٧٥	يطابق الرموز (الأحرف والأرقام).		/ /	
	٧٦	يخبر عن لون شيء ذكر له اسمه.		/ /	
	٧٧	يعيد ذكر خمس حقائق رئيسية من قصة سمعها ٣ مرات.		/ /	
	٧٨	يرسم شخصاً (رأس وجذع و٤ أطراف).		/ /	

يتبع

العمر	بطاقة	الأداء	سلوك مدخلي	تاريخ الإنجاز	تعليقات
	٧٩	يفنى خمسة أسطر من أغنية.		/ /	
	٨٠	ينى هرما من عشرة مكعبات مقلدا.		/ /	
	٨١	يسمى الأشياء «طويلة» و«قصيرة».		/ /	
	٨٢	يضع الأشياء وراء/ جنب/ قريب من		/ /	
	٨٣	يطابق مجموعات متساوية من ١ إلى ١٠ أشياء..		/ /	
	٨٤	يسمى أو يشير إلى الجزء الناقص من صورة شيء ما.		/ /	
	٨٥	يعد من الذاكرة من ١ إلى ٢٠.		/ /	
	٨٦	يذكر موضع الشيء: الأول، الأوسط، الأخير.		/ /	
	٨٧	يعد حتى ٢٠ شيئاً ويذكر عددها.		/ /	
	٨٨	يسمى عشرة أرقام مكتوبة أمامه.		/ /	
	٨٩	يذكر الشمال واليمين بالنسبة إلى نفسه.		/ /	
	٩٠	يقول من الذاكرة الحروف الأبجدية بالترتيب.		/ /	
	٩١	يكتب اسمه الأول.		/ /	
	٩٢	يسمى خمسة أحرف مكتوبة أمامه.		/ /	
	٩٣	يرتب الأشياء حسب الطول والعرض.		/ /	
	٩٤	يسمى الأحرف الأبجدية المكتوبة أمامه.		/ /	
	٩٥	يرتب الأرقام من ١ إلى ١٠ فى التسلسل الصحيح.		/ /	
	٩٦	يذكر موضع الشيء: الأول، الثانى، الثالث.		/ /	

يتبع

العمر	بطاقة	الأداء	سلوك مدخلي	تاريخ الإنجاز	تعليقات
	٩٧	يشير إلى الرقم الذي ذكر له من ١ إلى ٢٥.		/ /	
	٩٨	ينسخ شكل المعين.		/ /	
	٩٩	يكمل لعبة متاهة بسيطة.		/ /	
	١٠٠	يذكر أيام الأسبوع بالترتيب.		/ /	
	١٠١	يستطيع جمع وطرح الأشياء حتى ثلاث وحدات.		/ /	
	١٠٢	يذكر تاريخ ميلاده باليوم والشهر.		/ /	
	١٠٣	يقرأ ١٠ كلمات مكتوبة أمامه بمجرد النظر.		/ /	
	١٠٤	يتوقع ما سوف يحدث.		/ /	
	١٠٥	يشير إلى نصف الشيء والشيء الكامل.		/ /	
	١٠٦	يعد من الذاكرة من ١ إلى ١٠٠.		/ /	

٢. رعاية النمو المعرفي من خلال أنشطة العلوم؛

منذ اللحظة التي يولد فيها الطفل، يظهر اهتمامه بالعالم المحيط به. ونحن نجد أن الطفل الذي يبلغ من العمر عاماً واحداً يجول في جميع الأنحاء المحيطة به، ويلمس كل ما يقع عليه بصره، ويجذب الكتب من الرفوف، ويضع أشياء في فمه ويقع على الأشياء.

وتكون دائماً الصرخة التي يرددها الآباء «لقد نال متى هذا الطفل» وإن كان الآباء لا يرضون إلا بذلك حيث تغمرهم السعادة من جراء فضول أطفالهم، ويسعدون لحيل الطفل المفعم بالحيوية؛ لأنهم يعرفون أن الطفل يتحسس طريقة للمعرفة يفهم العالم المحيط به بطريقة ذات مغزى.

وعندما يدخل الطفل في مرحلة النطق، يغمر الآباء الحماس لفكرة تنمية قدرة الطفل على الكلام، ويحاولون الرد على جميع أسئلة الطفل، محاولين بذلك تشجيع استعداده الفطري لتعرف الأشياء والتعلم. ولبعض الآباء القدرة على فعل ذلك أكثر من آخرين، ولكن براعتهم في فعل ذلك تصبح حبر الزاوية لما يمكن أن تفعله روضة الأطفال، والمدرسة تغرس الفضول المتزايد للأطفال وحاسة التساؤل والرغبة في اكتشاف العالم المحيط به. وليس من الحكمة إهمال أو إغفال رغبة الاستكشاف تلك؛ حيث إنها لا تعتبر فقط أساساً لتنمية الوعي العلمي، لكنها من الممكن أن تكون من أكثر العوامل المؤثرة على التعلم في جميع مراحل التعليم فهي - كما قال جاكوب برونوسكى (١٩٥٩) (*) ذات مرة عن العلوم: «البحث عن الحقيقة الذي يعطينا مجالين للرضا. أولها هو حاسة التساؤل عما يكون بالعالم، فعن إتقان تكوين العالم تقول يا له من جميل. وأما الشيء الآخر فهو الإحساس بشخصية الفرد داخل العالم: فمن البديع أن تصبح جزءاً منه بالفهم.. فالبحث عن الحقيقة شيء فطري، بداخل الجميع سواء أكان صغيراً أم كبيراً.

فهناك آلاف الأشياء يمكن أن يفعلها الطفل خلال يومه، والتي يعتبر عديد منها جزءاً من التعرض المستمر للأشياء علمياً. وتلك الأشياء مثل: المساعدة في الطهي

واللعب بالأشياء فى المياه أو حوض الاستحمام، ومشاهدة القواقع وهى تتحرك وغرس الأشياء فى الحديقة. ويعتقد الكثير من التربويين أن مثل تلك التجارب تساعد فى التطور المعرفى لدى الطفل؛ فقدرة الطفل على التفكير تختلف كثيراً عن قدرة الكبار.

وتعتبر دراسة كيفية تطور تلك القدرة بصورة متكاملة موضوعاً معقداً وممتعاً. فى الوقت نفسه فنحن تعرض شيئاً عن تطور الفكر من خلال أعمال «بياجيه» وآخرين غيره. ويجب أن يجعلنا ذلك نفكر فى أنواع التجربة العلمية، التى يمكن أن نمنحها للأطفال.

فكتب فى ذلك هارلين (١٩٩١ - ٧٠ - ١٢٦) قائلاً: لن يؤثر الاعتقاد بأن [الصفات العقلية للأطفال حديثى السن] تتجمع فى «المراحل» التى تم تعريفها تعريفاً جيداً التى يوجد بينها تغيير كفى واضح، أو أن التغيير يمكن اعتباره أكثر كتطور متواصل - فى صحة وصف قدرة الطفل على التفكير فى نقاط مختلفة - وتؤكد كل من الأبحاث وخبرات المعلمين الملامح العامة فى تفكير الأطفال فى سن خمس وست وسبع سنوات.

ويمكن تلخيص الملامح الأكثر اتصالاً بالتطور العلمى كالاتى:

الأطفال ليس بمقدورهم «التفكير من خلال الحركة» (إلا إذا كانت تلك الحركات مألوفة جداً لديهم، وغالباً ما يقومون بها) ولكن يجب عليهم القيام بذلك من خلال التمرين. ويعد ذلك تقييداً صارماً على منطق الأشياء، فعلى سبيل المثال عندما يصب الأطفال المياه من إناء إلى إناء آخر يختلف عنه فى الشكل، يمكن أن تظهر فيه أن كمية المياه قد تغيرت .. فإنهم سوف يجزمون؛ أنها قد تغيرت، ولا يمكنهم تصور عكس ذلك إلا فى حالة صب المياه مرة أخرى فى الإناء الأول، وعندئذ يدركون أن كميته لا تزال كما هى.

فهم لا يقتنعون إلا بوجهة نظر واحدة، تجاه الأحداث، ألا وهى وجهة نظرهم ولا يتبنون وجهات نظر الآخرين، أو يدركون أن اتخاذ وجهة نظر أخرى يمكن أن

يجعل الأشياء تبدو في مظهر مختلف، دون تحركهم جسدياً إلى موضع آخر. وحتى في تلك الحالة يمكن ألا يدركوا أنها رؤية مختلفة للشئ نفسه.

فيركز الأطفال على منظور واحد للأشياء أو المواقف في وقت ما. وعلى هذا يكون حكمهم على كمية المياه في الإناء مبنياً على منظور واحد، من المحتمل أن يكون الارتفاع الذي يمكن أن يصل إليه السائل، وليس ارتفاع وعرض الإناء.

فيتجه الأطفال لربط حدث بآخر عند مصادفتهم لمجموعة من الأحداث غير مألوفة لديهم، فمن المحتمل أن يتذكروا المراحل الأولى والأخيرة في الأحداث دون الحادثة فيما بين ذلك. فعلى سبيل المثال بعد أن يشاهد طفل عمره ست سنوات تدفق الرمال في أداة لقياس الزمن .. فإنه ورد في التقرير أنه أصبح قادراً على سحب مقياس الزمن هذا ومحتوياته في بدايته ونهايته، ولكن ليس فيما بين ذلك وبعد إعطائه خمسة أدراج من هذا المقياس، في حين تدفق الرمل منها لم يستطع ترتيبها (هارلين).

ولا يمكن التنبؤ بنتائج الأفعال التي لم يتم القيام بها، ففي حين أن الطفل الذي يبلغ من العمر أكثر من ستة أعوام يمكنه على سبيل المثال أن يدرك بأنه عند زيادة فتحة ساقه عند المشي فإنه يستطيع بذلك التقليل من عدد خطواته في مكان محدود كحجرتة مثلاً، في حين أن الطفل البالغ من العمر خمس أو ست سنوات يجب أن يجرب ذلك بنفسه.

وهناك نتائج مباشرة لتلك التجارب توضح نوع الأنشطة، التي يمكن للطفل التعلم من خلالها، فقصور الأطفال في تلك النواحي واضح ولن يكون من المحتمل توقعها بالنسبة للآباء حتى يستطيع الأطفال ربط سير الأحداث. ولا يزال مبدأ ربط السبب بالنتيجة في سبيله للتطور لدى الأطفال، وكذلك لا تزال فكرة عزل متغيرين أو أكثر لاختبار أثر كل منها على حدة بعيدة المنال، وسوف تعنى خبرتهم المحدودة أن أفكارهم تتجه إلى أن تكون مبنية على أمثلة قليلة جداً ومحدودة، تمت ملاحظتها بطريقة انتقائية، فقدرتهم محدودة على الشرح طالما كانت التجربة جديدة.

وبالمثل فإنه من المهم الإشارة إلى أنواع التجارب المناسبة لتلك المرحلة العمرية. فالحركة والتفكير كل منهما مرتبط بالآخر، النظر إلى قدرة الأطفال على تعريف الأشياء في المراحل الأولى، التي تسبق مرحلة الالتحاق بالمدرسة. وعلى هذا فالأطفال في احتياج إلى منهاج يسيرون عليه وإلى اكتشاف الأشياء ومعالجتها يدوياً manipulation ووصفها وتصنيفها ووضعها في مجموعات، وتعتبر تجربة الأطفال الأولى واكتشافهم للأشياء في البيئة المحيطة بهم الهدف الأساسي في تعليم العلوم للأطفال.

ما قيمة تقديم الأنشطة العلمية؟

يستخدم الأطفال حواسهم في بحثهم الدؤوب لا ستكشاف الأشياء، وذلك لعمل ملاحظات على عالمهم ولترتيب وترجمة تلك الملاحظات، وذلك يقوى من فضولهم ويجعلهم يتحدثون مع الآخرين عن تلك الأشياء، وكذلك يوجهون بعض الأسئلة عن ذلك، ثم يسجلون ذلك عن طريق الرسم وعمل النماذج وتقديمها في شكل مصور أو التعبير عنها.

١. الملاحظة باستخدام الحواس

تعتبر تنمية استخدام الحواس شيئاً حيوياً، وتعتبر معلمة الأطفال خير معين للأطفال؛ حيث توفر البيئة الغنية لحجرة الدراسة المصاحبة بالاستكشاف الدؤوب للعالم الخارجي؛ حيث يجد الطفل عديداً من الأشياء، التي يمكن النظر إليها ويتناولها ويتفحصها، فيمكن للطفل معصوب العينين - مثلاً - أن يحاول معرفة هوية الأشياء عن طريق اللمس.

الطفل يفعل ذلك عادة عن طريق الإمساك بالأشياء وتحسسها ببساطة. فهل يمكنهم أن يفرقوا بين قشرة الليمون وقشرة البرتقال وقشر الجريب فروت؟ فهل يمكن أن يفرقوا بين ورق الصنفرة وورق الزجاج؟ يمكن أن يكشف عن ذلك تسجيل حديث الأطفال أثناء عملية اكتشافهم تلك، ويتضح من تشغيل الشريط ثقتهم أو ترددهم والبحث عن الكلمات والعبارات الصحيحة. وماذا عن ملمس الأشياء؟ هل

هى خشنة أم ناعمة أم شمعية - هل هى كالفراء أم حادة أم خشنة كالطوب هل هى مستوية أم مضلعة أم فى شكل ناعم كالتراب أم منقوشة؟ وما شكل ذلك الشئ؟ هل هو مكعب أم هرم أم دائرة؟ وتعتبر الأشياء ذات الأشكال الغريبة ذات متعة كبيرة للطفل. ويضيف إلى تلك المتعة مشاهدة سهولة تعثرهم ومحاولتهم لموازنة تلك الأشياء ورؤية كيفية اختلال الوزن، وحين يمكن التقصى عن درجة حرارة للأشياء.. فيعطى الصوف الذى يمنح إحساساً بالدفء أكثر من المعادن فهل هما فى حقيقة الأمر ذوى درجة حرارة مرتفعة عن المعادن؟ وهل الأشياء رطبة؟ وهل هى قاسية الملمس؟ ويعتبر الضغط على أوكشط الأشياء مثل البلاستيسين والمعجون والمطاط والصلصال وخشب الزان والمعادن والطباشير والحجر الجبرى والجرانيت، بمثابة التجارب أخرى مناسبة.

ويعتبر «الاستماع إلى وقع الخطوات» من الأشياء المألوفة حيث تتم ملاحظة الجلبة المسموعة ثم يبدأ الحديث عنها، وغالباً ما يساعد استخدام المسجل على سماع الأصوات مرة أخرى، ويعطى التأكيد الغريب للأصوات الذى يعطيه شريط التسجيل عند الاستماع إليه تأثيراً وإمتاعاً أكثر.

وتحدث الأماكن المختلفة أصواتاً متباينة حيث تكون الملاعب والطرق السريعة والسوبر ماركت السيارات فى الشارع وحجرة النوم صوت المياه وصوت الملاعق والأصوات الصادرة من أدوات الطبخ بمثابة أجواء متباينة فهل يمكنك الاستماع إلى صوت وقوع الدبوس؟ فهذه هى فرصة للاختبار العلمى. وهل يؤثر سقوط الدبوس على شئ ما؟ وهل يؤثر مدى ارتفاع نقطة السقوط؟ وهل يؤثر مدى بعد الدبوس؟ ما عدد أصوات الطيور التى يمكن تعرفها؟ يجب أن يصبح صوت الغراب والعصفور والزرزور وصوت بعض الطيور الأخرى جزءاً من مفردات الطفل، وفى بعض الأحيان قد يكفى الاستماع فقط لأنه كما ذكر بستانالوتزى: «يجب أن تصطحب طفلك إلى الطبيعة وتعلمه فى القضاء الرحب من البيئة ذاتها، فى الحدائق وفى الوديان، فهناك يمكنه الاستماع بصورة أفضل، ولكن يجب أن تدعه فى ساعات الحرية تلك أن يتعلم بواسطة الطبيعة أكثر من أن يتعلم عن طريقا. يجب أن

تدعه يدرك جيداً أنك بكل ما تعلمه من أشياء لا تفعل شيئاً سوى المشى بسكون بجانبه. وإذا ما زقزق طائر على شجرة أو أحدثت حسرة صوتاً على ورق شجر، يجب أن تتوقف عن الكلام، فتعلمه الطيور والحشرات، ويمكن لك أن تظل صامتاً! وللحواس الأولية كالشم والتذوق دورهم أيضاً.

ويوجد عديد من الروائح المميزة للأشياء، والتي لا يستطيع الإنسان أن ينساها فهناك الروائح الجيدة والمنفردة ورائحة المدينة ورائحة القرية ورائحة المنزل ورائحة الحديقة باعثاً على تصنيفها والفصل بينها وغالباً ما يتعرف الأطفال رائحة زهور خاصة البانسيه التي يمكن أن تكون نحن الكبار قد نسيناها، ويحتاج تذوق وشم رائحة الأشياء إلى عناية واهتمام. وهناك مخاطر يجب أن نحاذر منها مثل مخاطر الدواء والحبوب وأقراص الدواء وسائل التنظيف.

ولكن يوجد مع الملاحظة الملائمة عالم يمكن كشفه. فهل يمكن للطفل أن يميز مذاق التفاح والكمثرى والموز والعنب والبصل والشيكولاته والقهوة والشاي وعصير البرتقال، وإلى ما ذلك عندما يكون معصوب العينين؟ وهل يصنف الأشياء إلى حلوة ومرة ومالحة؟ وهل يمكن لهم أن يفرقوا بين الأشياء المتشابهة في شكل والمختلفة في الطعم كالسكر والملح مثلاً؟ في جميع تلك الحالات يمكن التفكير في إجراء بعض التجارب.

من يستطيع رؤية الأشياء أفضل؟ ما تركيبة الألوان التي من الأفضل استخدامها لعمل الإشارات وما أسوأها؟ فهل جربت استخدام الرموز الصفراء على الورق الأبيض أو الحروف السوداء على الورق القرمزي؟ فكل يوم هناك أشياء جديد يجب اكتشافها ونستخدم عادة حواسنا بدمجها كل مع الآخر ثم تربط الإحساسات التي تثيرها متجمعة في الذاكرة، وسوف يفعل الأطفال ذلك بطريقة جيدة، عندما تحدث الأدوات المدرسية تلك التجارب، ويزود الطفل بالمواد والمعدات لمساعدته في توظيف حواسه في كل طريق.

وتقود كل تلك الخبرات إلى مهارة القدرة على عمل الملاحظات لترتيب تلك الملاحظات، ولإيجاد بعض الملاحظات في مجموعات (على سبيل المثال أغلب

أوراق الأشجار تبدو خضراء وتجري دائماً المياه فى المنخفضات). وفى النهاية، تقود إلى تفسير الملاحظات لعمل تكهنات بسيطة.

٢. الاستفهام:

يمكن الرد على عديد من الأسئلة التى يوجهها الأطفال باختبار مباشر.

هل تتسرب المياه من القماش؟ من الخشب؟ من التربة؟

لماذا تصبح يد الملعقة ساخنة عند تقليب الشاى مثلاً؟

هل السيارة اللعبة التى يمتلكها أحمد أسرع من تلك المملوكة ليوسف؟

لماذا يضع عامل البناء مادة رابطة بين قوالب الطوب عند البناء؟

هل لأوراق الشجر مقاس واحد.

لماذا يصبح الجو أكثر رطوبة تحت الأشجار عنه فى الأماكن التى ليس بها أشجار؟

لماذا يرتدى عمال النظافة ملابس لونها برتقالى؟

هل حاسة السمع لدى الأطفال أفضل منها لدى الكبار؟

ومن المهم تجميع تلك الأسئلة يوماً بيوم لتدبر المواقف، التى يمكن أن تظهر فيها أسئلة مماثلة، وفى بعض الأحيان لتوجيه تلك الأسئلة. ومن ثم يمكن للمعلمة والأطفال أن يجلسوا ويخترعوا طرقاً لإيجاد إجابات عن أسئلتهم. ويعتبر ذلك هو جوهر الأسلوب العلمى وأحد أصعب الطرق، ولكنه من أفضل الأساليب المتاحة التى يمكن أن يندمج فيها كل من الأطفال والكبار (ريتشاردز - ١٨٣ - ٤ - ١٠٣).

وبالطبع سوف يثير الأطفال بعض الأسئلة وغالباً لا تتطلب إجابة، وبعض الأسئلة التى تتطلب إجابة مباشرة ومختصرة من بين الأسئلة التى، تشبه تلك المدونة غالبه هى تلك التى تضيف إلى وجهة النظر العلمية، وتلك التى تتطلب المناقشة مع الأطفال؛ حتى يحاولون أن يجدوا إجابة لأنفسهم عن طريق التساؤل، ومن الأفضل تشجيع الأطفال أكثر على طرح الأسئلة.

٣.الاتصال؛

يعمل الأطفال فى حجرة الدراسة فى بعض الأحيان كمجموعة واحدة أو مقسمين إلى مجموعات صغيرة، ومن المهم أن اتصالحهم واندماجهم مع بعض البعض يحدث عندما يتحدث الأطفال ويعملون معاً، ويمكن أيضاً أن يحدث ذلك بطرق أخرى عديدة، وتساعد أشرطة التسجيل ووسائل الإيضاح والرسوم البيانية والصور النصوص المكتوبة والكتب أو النماذج المشابهة المعروضة فى حجرة الدراسة - على الاتصال فيما بين الأطفال، ويتحقق ذلك عند إعطاء مجموعة أو بعض الأطفال الفرصة لأن يحكوا للمتواجدين بالحجرة عن عمل معين، أو أن يثيروا مسألة لمناقشتها والموافقة عليها جماعياً، ويمكن أن يساعد ذلك أيضاً الأطفال على التعبير عن أنفسهم بشكل أوضح، وأن يتصلوا بالآخرين الذين لديهم تجارب عديدة، أو لهم عديد من وجهات النظر. (ريتشاردز - ١٩٨٣ - ٥ - ١٠٤).

والشكل الأساسى لاتصال الأطفال بعضهم ببعض يتم شفهيّاً، مع وجود الاستفهامات وأشكال التخاطب التصويرية، ويمتد ذلك شيئاً فشيئاً إلى العمل أو الصمت دقيقة والتعليق على النتائج، وفى النهاية إلى الأشياء المكتوبة والرسوم البيانية المتجمعة وعمل الاستنتاجات.

٤.القياس؛

يصقل القياس عمليات الملاحظة والاستفهام والاتصال. وفى بادىء الأمر يمكن فعل ذلك بطرق بسيطة مثل مقارنة أطوال متساوية، ثم مقارنة أشياء أطول من أخرى أو أقصر من أخرى، وهكذا. ومع نمو الطفل يبدأ فى القياس بالوحدات العشوائية مثل راحة اليد، وفى النهاية يبدأ فى القياس بالوحدات المعيارية مثل المتر والمليمتر ويصبح القياس لدى الأطفال أكثر دقة، ويستمر أيضاً التطور بتعاملهم مع الكتلة والقدرة والوقت. ويساعد العلم كثيراً فى الاستقصاء العملى للبيئة؛ لأنه توجد بها أشياء ممتعة وحقيقية يمكن أن يقيسها الأطفال. ومن ثم تبدأ المساطر والعيارات والبرطمانات المدرجة والموازين ومقاييس الوقت فى أن تكون ذات مغزى

فى حياة الطفل؁ وتعتبر بعض الأشياء مثل العدسات من الأشياء المفيدة أيضاً؁ وذلك على الرغم من أنها لا تستخدم خاصة لقياس الأشياء؁ ولكنها تساعد على فتح عالم جديد(*) .

٥. تصنيف وإدراك النموذج

يشرح الأطفال عند اكتشافهم للأشياء إلى تصنيفها وفصلها؁ ويساعد اقتسام الحلوى أو الأشياء فى اللعب ووضع الأكواب على أطباقها لمن يحربون الشاى أو وضع نماذج حيوانات المزرعة فى مجموعات فى تطوير تقييم الأطفال للمجموعات(**)؁ وما يمكن أن يتدرج تحت المجموعات ويصبح النواة لفهم نظم التصنيف فى العلوم؁ وتصبح كذلك مقدمة مبكرة لفهم العدد؁ وتبدأ النماذج فى الظهور مصاحبة بالملاحظة والقياس والاستفهام والمناقشة (ومع القيادة الحازمة من قبل المعلمة).

وفى البداية سوف يصبح ذلك تجريبياً؁ ولكن عند ترك الطفل بالمدرسة فسوف يتعرف العلاقات؁ حتى ولو صادفتهم صعوبة فى محاولة وصفهم فى شكل رسمى. وسوف يعى الطفل عن الحلزون والقوقعة الحلزونية التى تعتبر خطوة أولى للبحث عن أشياء أخرى.

٦. الاستقصاء وعمل الاختبارات المباشرة:

هناك عديد من الأنشطة التى يمكن أن يزاولها الطفل فى حجرة الدراسة؁ والتى تقود إلى الاستقصاء. ويعتبر اللعب بالمياه والرمل وركن المنزل أبسط أنواع أعمال زرع النبات وللأنشطة الأخرى من ذلك النوع... من الأنشطة الفعالة التى تساعد على كشف حقيقة الأشياء. ويسعى المعلم فى روضة الأطفال وقاعة اللقاء إلى وضع المشكلات؁ وغالباً ما يتم ذلك عن طريق التزود بالمواد والأجهزة الملائمة؁ ومنها - على سبيل المثال - عدة أوانٍ مختلفة الأحجام والأشكال لصب المياه من

(*) انظر الملاحق فى آخر الكتاب.

(**) انظر الملاحق فى آخر الكتاب.

واحد لآخر. فما عدد الأكواب التى يمكن بها ملء براد الشاي؟ وما عدد أوانى الشاي التى يمكن أن تملأ جردلاً؟ ومن ثم تبدأ الأفكار التجريبية عن السعة فى التشكل.

ويبدأ الأطفال فى تطوير طرق مقترحة لإيجاد حلول للمشكلات، وقد يحاول الطفل البالغ من العمر سبع أو ست سنوات فى عمل اقتراحات عن الأشياء التى يرغب استكشافها، ويساعد فى تقرير ما يمكن أن يفعله حيال ذلك. ويوجد عادة فى الفصل الأنشطة المتعددة التى نحث على الاستقصاءات، وتصبح الصعوبة التى يجدها الطفل فى التقرير فى إطار العوامل - أو المتغيرات التى تؤثر على أية محاولة للتحقق من ذلك، وبالطبع فهم - فى أغلب الأحيان - غير قادرين على فعل ذلك، ويجب على المعلمة السيطرة على ذلك بتحديد أنواع المواد المتاحة. وقد يتضح ذلك بمثال.

ويوجد عديد من الموضوعات التى يشاهدها الأطفال، ولا يستطيع أن يقتنع بها إلا إذا حاول التجريب بنفسه؛ للوصول إلى حقائق يستطيع أن يدركها نتيجة تجاربه ويعد ذلك موقفاً جيداً للاتصال المباشر بالتذوق والتحدث، بل وربما بتسجيل بسيط لما تم اكتشافه، ولكن قد لا يستطيع بعض الأطفال تصور أكثر من ذلك؛ فإذا قامت المعلمة بالتفكير بصوت مسموعاً قائلة أتساءل إذا كان من الحكمة اختبار قطعة واحدة من الزبد وأخرى من القشدة مثلاً؟ أو ربما يجدر بنا اختيار قطعتين من كل صنف؟ فهل يهم اختبارهما؟ وهل يهم ترتيب عملية تذوق الزبد والقشدة؟ وهل يهم إذا كان بعضها مملحاً والبعض الآخر لا؟»، وعلى هذا يصبح من الممكن التوصل إلى مفهوم علمى أكثر قوة، ويجب معالجة ذلك بعناية حتى تصبح ذات معنى لدى الأطفال.

ويمكن التحرى عن جميع المتغيرات التى تم طرحها فى الاستفهامات، ولكن ينبغى على المعلمة تصنيفها للأطفال متخذة واحدة كل مرة أى يمكن قول نجرب قطعتين من الزبد وآخرين من القشدة، أولاً، ثم نجرب تأثير الطبقات المختلفة من الدهون ثم نجرب الدهون المملحة وغير المملحة. ويقدر الأطفال على إنجاز تقدم

فعلى كبير فى هذا الجانب أكثر مما قد تخوله لهم قدراتهم، ولكن ذلك يتطلب صبراً ومعلمة ماهرة؛ حيث تعمل المعلمة كمرشدة، وإن كانت تنحى جانباً أثناء اللحظة السحرية التى يبدأ فيها الطفل أولى خطواته التجريبية فى تعريف واحد أو اثنين من المتغيرات، مقررأ ما هو متصل بالآخر وشارحاً كيفية السيطرة على ذلك(*).

ومن الحقيقى أيضاً الوصول إلى النتائج غالباً من خلال نتائج هذا النوع من التحرى. ولكن الشئ المثير فى ذلك والذى يعتبر ذا قيمة كبيرة جداً هو أن الأسلوب العلمى للتفكير لم يتم احتسابه فى عقول الأطفال، فهو طريقة للتفكير يمكن تطبيقها على الجديد من المواقف. وبإعطاء الأطفال الوقت والتجربة ينبغى أن يصبح الطفل قادراً على استخدامه فى الفصول خلال التعليم الأساسى، وأن يجد إجابات للمشكلات التى يصادفها عن طريق الاختبار العلمى المؤدى بطريقة منطقية وقوية، كما قد يفعلها أى شخص آخر، ويتم ذلك فى الخطوة التالية.

الاستعلام المنظم؛

يجب إعطاء التلاميذ الفرصة لـ:

- أ) توجيه أسئلة مثل كيف؟ ولماذا؟ وماذا سيحدث لو؟
- ب) استخدام استكشاف وتحرى مكثف؛ من أجل الحصول على معلومات علمية والفهم واكتساب مهارات.
- ج) اللجوء إلى التجارب الأولى والمصادر الثانوية السهلة؛ للحصول على معلومات.

د) استخدام جمع وتخزين واسترجاع وتقديم المعلومات العلمية.

الاتصال؛

يجب تعليم الأطفال:

- أ) استخدام المفردات العلمية فى تسمية ووصف الأشياء الحية والمواد والظواهر والعمليات.

(*) انظر الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة ، عالم الكتب ، القاهرة.

(ب) تقديم معلومات علمية بطرق متعددة، من خلال الرسوميات والأشكال
البيانية والجداول والخرائط وفى الكلام والكتابة.
وكذلك تطبيق العلوم فى الحياة اليومية وفى طبيعة الأفكار العلمية والصحة
والسلامة؛ بناءً على العلم التجريبي والاستقصائى مثل:
تخطيط العمل التجريبي؛
يجب تعليم التلاميذ:

(أ) تحويل الأفكار المقترحة لهم وأفكارهم إلى شكل يمكن استقصاؤه.
(ب) إن التفكير فيما يمكن أن يحدث يمكن أن يكون مفيداً عن تخطيط ما يمكن
فعله.

(ج) إدراك ما إذا كان الاختبار أو المقارنة متكافئة أم لا.
الحصول على دليل؛

(أ) استكشاف استخدام الحواس الملائمة.

(ب) عمل الملاحظات والقياسات.

(ج) تسجيل الملاحظات والقياسات.

-تقويم الدليل؛

(أ) معرفة ما حدث أثناء العمل.

(ب) استخدام الرسوميات والجداول والخرائط لتقديم النتائج.

(ج) عمل مقارنات بسيطة.

(د) استخدام النتائج لاستنباط النتائج النهائية.

(هـ) بيان ما إذا كان الدليل الذى تم الحصول عليه يساند أى تكهن تم توقعه.

(و) محاولة شرح ما اكتشفه الأطفال بناءً على معلوماتهم وقدرتهم على الفهم.

الأفكار العلمية

بزغت محاولة متنامية خلال السنين الأخيرة لتعريف طبيعة التجربة العلمية، التى

يجب وضعها فى أى برنامج تعليمى للأطفال. وبالطبع لا نرغب فى أن يدرس الطفل الفيزياء النووية أو التآلف الضوئى، ولكن هل يمكن ذكر عرض معقول للمحتوى؟ هناك خطر مزدوج ينجم عن ذلك:

الأول: يمكن أن يؤدى ذلك إلى البعد عن التركيز على تطوير المهارات العلمية كالملاحظة والاستفهام والاتصال والقياس والتصنيف وتعرف النماذج والاستقصاء وعمل الاختبارات المناسبة، وكان التركيز خلال السنوات العشرين الماضية على استخدام تلك العمليات العلمية؛ لتطوير قدرة الطفل على الفهم من خلال المواقف العلمية. ويجب أن يظل ذلك التركيز قائماً قبل كل شىء فى عقولنا، ولكن لا يمكن تطوير تلك العمليات بعيداً عن المحتوى، وفى أبسط الأشكال.. فعلى المستوى العملى ذكر برتراند راسل فى ذلك إن حياتنا جزء من الأرض، بينما نستمد غذاءنا منها، ومن الضرورى للطفل أكثر منها الكبير الحفاظ على الإتصال بالبيئة الطبيعية، ونلاحظ اهتمام الأطفال بالأحجار والحصى والتربة المحيطة بهم ولن يكف الطفل أبداً عن التعجب بمدى المتعة التى تغمره من اللعب بالرمل والماء، وبالنباتات والحيوانات المتواجدة بالتربة، وهذا يعتبر قاعدة جيدة لكثير من الأعمال.

يهتم الأطفال بأى شىء متحرك سواء أكان دودة تتحرك فى شكل ملتو أم مياه أمطار تجرى فى بحيرة، ويحب الأطفال الأشياء التى تحدث ضجيجاً أثناء اللعب بالماء فى البانيو أو حمام السباحة الصغيرة، وكذلك عجن الخبز واللعب فى الأواني ذات الأحجام المختلفة وملاحقة الظلال، وبالطبع يجب أن نبحث فيما يحيط بالطفل عن طبيعة تجاربنا العلمية.

- وإن الأنشطة التى يمكن تقديمها للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة يمكن أن تدور حول:

- الأشياء التى تظهر فى الطبيعة. - عمل الأشياء.
- الاستماع إلى الأشياء. - مقارنة الأشياء.
- زراعة الأشياء. - طهى الأشياء.

- العناية بالأشياء.
- النظر إلى الأشياء.
- الأشياء المتواجدة بالأيام المطيرة.
- الأشياء المتواجدة بفصل الشتاء.
- كذلك بعض الأفكار مثل الموارد المناسبة لأنشطة العلوم ومثل:
- الموسيقى والأصوات الأخرى.
- النباتات والبستنة.
- الألوان.
- الوقت (الزمن).
- الظلال.
- الأحجار والحصوات.
- القرميد والطوب.
- الحبوب.
- السوست.
- الزجاجات والبرطمانات.
- ٣. بعض الألعاب بالمياه:
- تحسس المياه.
- جمع مياه الأمطار.
- النظر إلى وشم وتذوق المياه.
- تغيير شكل المياه.
- قياس المياه.
- الطفولة والغوص.
- إضافة بعض الأشياء للمياه.
- خارج عن المنزل.
- ٤. بعض الألعاب في المنزل:
- عمل متطلبات الدمية.
- البحث عن الدمى.
- الاعتناء بالدمى.
- ٥. بعض الأشياء الأخرى:
- المقارنة بين الأشياء.
- الأشياء التي تطير.
- الأدوات الكهربائية.

ويشمل محتوى تدريس أنشطة العلوم على أساس معرفي، وهو:

- العمليات الحيوية والكائنات الحية: العمليات الحيوية للحيوانات والنباتات والتصنيف والتغير والكائنات الحية المتعلقة بالبيئة.

- المواد وخواصها: وضع المواد فى مجموعات وتغييرها.

- العمليات الفيزيائية: الكهرباء والقوى والحركة والنور والصوت.

استخدام الموارد:

تمثل إتاحة التجربة العلمية الجيدة للأطفال الصغار فى تزويده بالموارد، وكيفية استخدامها بشكل ملائم ، ولا يعنى هذا إرسال قوائم كبيرة لمولى الأدوات العلمية لإمدادهم بالأجهزة والخامات؛ لأن ذلك يمكن أن يؤدي إلى نتائج عكسية وتحول غالباً المعدات العلمية دون فهم الأطفال للأشياء، وقد تعزل العلوم عن واقع الطفل. ومن الأفضل استخدام الأشياء المألوفة لدى الطفل فى حياته اليومية، والتي اعتاد على استخدامها وعلى هذا يمكن تحويل بخاخة إلى إناء لجمع مياه الأمطار، أو حوض لزراعة البذور، أو كرشاش لتوزيع على النبات لاستقصاء كيفية تحرك السوائل ومن ثم تصبح المهمة الأولى هى جمع الأشياء، مثل: الزجاجات البلاستيكية والبرطمانات والعلب الصفيح والحصوات والأصداف وعلب الكبريت وبكرات الخيط وأدوات المطبخ المهملة، وأى شئ آخر. وأما المهمة التالية هو تخزين كل ذلك، وأخيراً تجميع بعض من الأدوات التي تم جمعها سابقاً لعمل أجهزة أخرى.

وكلما استطاع الأطفال تصميم الأجهزة من قطع مصنعة مسبقاً كلما كان أفضل، فذلك يساعدهم على إدراك إمكانية فهم العالم الواقعي من خلال أنشطتهم؛ فدوارة رياح بسيطة مصنوعة بالمنزل سوف تعرفه باتجاه الرياح فى كل يوم، بينما تساعد الطيارة الورقية فى تحديد اتجاه جذب الرياح، ويصلح الجزء الأعلى من إناء مياه من البلاستيك أن يكون مأوى مؤقتاً لإخراج الضفادع وبوضع بوق فى نهايتى خرطوم الحديقة تصبح قناة جيدة للتحدث فيها، وبالطبع يجب شراء بعض الأشياء وخاصة أدوات القياس.

وتوجد قوائم كثيرة للمواد(*) والمعدات، التي يمكن جمعها وشراؤها وعملها.
ومن المقترح أن تكون:

أ- معدات لإثارة والابقاء على فضول الأطفال، بدءاً من اليجو أو الميكانو البلاستيك إلى أدوات الحديقة وأصص الزرع.

ب- معدات لجمع العينات والمعلومات، بدءاً من العلب والأكياس البلاستيك وقطارات الدواء حتى الروائح المختلفة ومقص البستاني.

ج- أدوات لإيواء الحيوانات - بدءاً من برطمانات المربي، حتى نماذج المنازل الفورميكا وبيوت الديدان والحشرات.

د- معدات تساعد على تطور مهارات التساؤل؛ بدءاً من البلاستيك أو الصلصال حتى كرتون البيض وميزان المطبخ.

هـ- معدات للجوانب العلمية للأعمال ذات الموضوع - قائمة طويلة من البالونات والمسدسات الفلين والباراشوت اللعبة... إلخ، المتعلقة بموضوعات، مثل: «الهواء والبذور المحمولة بالرياح» حتى الكالبيدوسكوب والمرشحات الملونة والمنشور الزجاجي لموضوع مثل «اللون».

و- معدات للمساعدة على الاتصال - كل شيء بدءاً من الطباشير والأقلام القلوماستر حتى الأقلام متعددة الألوان والخرز الملون.

وتتطلب تلك المعدات تخزيناً ملائماً، وعلى الرغم من أن بعضها يمكن استخدامه يومياً في الفصل، إلا أن هناك أشياء أخرى يمكن استخدامها من وقت لآخر، ولهذا يمكن تخزينها في ركن الموارد بالمدرسة، وتكون متاحة للجميع.

وقد نوقش بالفعل دور المعلمة في تطوير العمليات العلمية والتي كان من بينهما أن استخدام مثل تلك المواد والمعدات يعتبر ذات أهمية كبرى.. فمن الضروري تربية النشء على أن يكونوا على اتصال بالموارد، ويجب عليهم التعامل معها والنظر

(*) انظر الملاحق في آخر الكتاب.

إليها، وأن يتركوا لبرهة ليتأملوا ويفحصوها، يتحدثون عنها ويلعبون بها، وأن يتحسسوا شكلها والمادة المصنعة منها، وأن يشعروا بمدى ثقلها ودفئها أو برودتها، وأن يتركوا لأوقات يخرجون أفكارهم للتكيف مع مدى ثراء محيطهم بالأشياء ويختلف الأطفال فيما بينهم فقد يتطلب بعض الأطفال وقتاً أكثر من الآخرين لاستيعاب الأشياء.

ويعتبر الكلام حيويًا سواء أكان من قبل الطفل أم المعلمة، ويتكلم الطفل عن الأشياء المحيطة به ويستمتع لكلام الآخرين، وتساعد مهارة المعلمة في تطوير القدرة على الكلام والاستماع، عندما تبدأ المعلمة في غرس التعليم الحقيقي في نفوسهم، وفي عديد من الأحوال قد يصل ذلك إلى أعلى المستويات، ويتطلب الاستكشاف العلمى بشكل كبير المواقف، التي يشار حولها الكلام؛ حيث إنها تكون مصدراً لأشياء يمكن الحديث عنها، وأشياء تساعد الطفل على استكشاف المزيد عما يحيط به من أشياء فهي تساعد على إيجاد معنى لبيئتهم.

ويتمتع بعض الأطفال بقدرة على الفهم أكثر من الآخرين، وقد يرى بعض الأطفال الأشياء بطريقة مختلفة عن الآخرين، وفي ذلك يكون لكل واحد إسهامه ويساعدنا إسهامهم أثناء الحديث في رؤية المعنى، الذي ينسجه الأطفال حول الأشياء، التي وضعناهم على اتصال بها، والمعنى الذي ينسجونه حول مواقف حل المشكلات. وبالطبع يجب أن تتكلم المعلمة أيضاً مقاطعة في بعض الأحيان أو متسائلة أو مضيقة تعليقاً أو في أحوال أخرى تكون قائمة للمناقشة.

ويعتبر عمل مناقشة من وقت لآخر، يشترك فيها كل الفصل شيئاً مهماً؛ لأنها تجعلهم يقتسمون تجارب مشتركة؛ وغالباً ما تحدث تكراراً حرفياً لما حدث في أوقات أخرى خلال اليوم أو الأسبوع. وقت يتيح للأطفال التفكير مرة أخرى في تجاربهم، واقتسام يتيح للأطفال التفكير مرة أخرى في تجاربهم، واقتسام ذلك مع الآخرين، ويتطور التفاعل والحديث، وتتطور حداثة وعصرية التجارب فيتاح استخدام الموارد المتعلقة بقياس الأطوال والقدرة والحجم والكتلة والزمن، ومرة أخرى سوف تلعب مهارة المعلم دوراً في تقديم تلك الأشياء تبعاً مع مهارة المعلم

والحوار المفتوح إلى خلق حجرة دراسة، يحترم فيها الأطفال بعضهم بشكل كاف، وينتقلون منها من مبادئ حرية الفكر والتعبير إلى الترسيع الحقيقى لتلك القيم.

النتائج:

تكون العلوم لدى الأطفال من تعزيز المسارات الأولية المتواجدة بداخل كل طفل ويعنى ذلك:

(أ) استكشاف بيئتهم مع جمع مصاحب للتجارب أولاً بأول.

(ب) استخداماً ماهراً للأدوات والخامات.

(ج) ملاحظة ما يحيطهم من أشياء.

(د) مقارنة شىء بآخر.

(هـ) قياس الأشياء.

(و) الاستفهام والمجادلة والاتصال بالأشياء.

(ز) اختبار الأشياء والاشتراك فى أنشطة حل المشكلات البسيطة.

(ح) النظر إلى نماذج الأشياء والبحث عن العلاقات بينها.

ويرتبط نمو تلك المهارات مع الحصول على المعرفة من عالم الطفل اليومى، ونبحث فى هذا العالم عن محتوى الأعمال - الأحجار والحصوات والقرميد والطوب وخبيز الكعك، وملاحقة الظل. ومن ثم يجب أن نربط فيما بين ذلك العالم ومتطلبات تعليم طفل الروضة، فقد تكون لكل تلك التجارب قيمة علمية كبيرة طالما تحث المعلمة الأطفال وتخرج المتاح لتلك التجارب. وتعتبر جميع الموارد ذات أهمية وإن كانت ذات أهمية كبرى فى جميع الأشياء المحيطة بالطفل يومياً؛ لأن المعدات المتخصصة قد تحول بين الطفل والفهم، وقد تفصل العلم عن واقع الطفل. ويمكن استكشاف البيئة باستخدام المهارات العلمية - كما هو مذكور بهذا الفصل - الطفل من تطوير مفهوم العلمى، وإيجاد عقول كثيرة التساؤل، ووعى مشير ومتصل بالأشياء المتواجدة بعالمهم.

المراجع

١. أسماء السرسى (١٩٨٩)؛ برنامج مقترح لتنمية مفاهيم التسلسل والزمن والمكان لدى طفل ما قبل المدرسة. ماجستير كلية البنات.
٢. إيمان زكى محمد (١٩٩٤)؛ إعداد برنامج لإنماء الاستعداد للقراءة لأطفال ما قبل المدرسة.
٣. توحيدة عبدالعزيز (١٩٨٦)؛ برنامج مقترح لتطوير مناهج ما قبل المدرسة بمدينة القاهرة.
٤. ثناء النجيجي (١٩٩٢)؛ دقة الإدراك لدى أطفال ما قبل المدرسة، دكتوراه، كلية البنات عين شمس.
٥. جوزال عبدالرحيم (١٩٩٠)؛ مناشط الرياضيات لطفل الرياض - وزارة التربية والتعليم.
٦. حسنين الكامل وشاكر عبدالحميد (١٩٩٠)؛ دراسة عاملين لمهام جان بياجيه فى التفكير المنطقى. كتاب المؤتمر السنوى لعلم النفس فى مصر، ج٢، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة.
٧. حسنين محمد الكامل (١٩٨٠)؛ «نمو عمليات التفكير الشكلى عند الأطفال، دراسة تجريبية على نظرية بياجيه للنمو المعرفى»، كلية التربية، جامعة أسيوط، رسالة دكتوراه.
٨. رمضان مسعد (١٩٨٤)؛ أثر تدريس بعض المفاهيم الرياضية على اكتساب الطفل لمفهوم العدد.
٩. زكريا الشريينى (١٩٧٨)؛ دراسة لنمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال، ماجستير، كلية البنات - جامعة عين شمس.
١٠. سماح خالد زهران (١٩٩٨)؛ العلاقة بين الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة، ماجستير، كلية البنات عين شمس.
١١. عادل عبدالله محمد (١٩٩٠)؛ «النمو العقلى للطفل»، الدار الشرقية، القاهرة، ط ١.
١٢. صفاء غازى (١٩٨٣)؛ نمو مفهوم العدد لدى الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال (١٩٨٣)، ماجستير، تربية عين شمس.
١٣. صفاء محمد أحمد (١٩٩٩)؛ النمو المعرفى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى ضوء برنامج روبرتاج، ماجستير، كلية البنات جامعة عين شمس.
١٤. عواطف محمد حسنين (١٩٨٨)؛ «نمو التفكير الكمى عند الأطفال - دراسة تجريبية على نظرية بياجيه فى النمو العقلى». كتاب المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى: تنشئته ورعايته، المجلد الأول، القاهرة.
١٥. طلعت منصور (١٩٧٨)؛ تنشيط قدرة الأطفال على التذكر فى مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس العدد الأول.
١٦. مجدى عزيز (١٩٨٩)؛ فاعلية إستراتيجية مقترحة لتدريس الأعداد للأطفال فى التعليم قبل الابتدائى - كتاب المؤتمر السنوى الثانى للطفل المصرى تنشئته ورعايته، المجلد الأول، القاهرة.

١٧. طلعت منصور وآخرون (١٩٨٨)؛ دور الأسرة فى رعاية الطفل من الميلاد حتى السادسة - أكاديمية البحث العلمى القاهرة.
١٨. عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٨٣)؛ نمو المفاهيم الهندسية لدى أطفال مرحلة الرياض والمرحلة الابتدائية.
١٩. عبد الفتاح صابر (١٩٧٨)؛ دراسة لنمو إدراك الزمن لدى أطفال مرحلة الرياض أطفال والمرحلة الابتدائية، ماجستير، عين شمس.
٢٠. عزة خليل عبد الفتاح (١٩٧٨)؛ بناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال - دكتوراه عين شمس.
٢١. عواطف إبراهيم محمد (١٩٧٧)؛ «تربية الطفولة فى مصر والخارج - دراسة مقارنة»، مكتبة سماح، طنطا.
٢٢. عواطف إبراهيم محمد (١٩٧٨)؛ تعلم الطفل العلاقات التبولوجية فى دار الحضانه - مكتبة السماح طنطا.
٢٣. فاطمة حنفى محمود (١٩٨٣)؛ دار الحضانه والاستعداد العقلى للطفل دون السادسة، ماجستير كلية البنات عين شمس.
٢٤. فؤاد أبو حطب (١٩٨٦)؛ آفاق جديدة فى علم النفس ، دار الكتب، القاهرة.
٢٥. فيولا البيلوى (١٩٧٨)؛ جان بياجيه وسيكولوجية نمو الأطفال مترجم عن بياجيه، الأنجلو المصرية - القاهرة.
٢٦. فيوليت فؤاد (١٩٩١)؛ أسس التنشئة الاجتماعية للبرامج العقلية والمعرفية واللغوية لطفل ما قبل المدرسة (٣ - ٦ سنوات) دراسة ميدانية.
٢٧. كريمان بدير (١٩٩٤)؛ الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة - عالم الكتب.
٢٨. كريمان بدير (١٩٩٨)؛ استخدام الوسائط المتعددة فى الوعى بمفهوم التلوث لدى أطفال ما قبل المدرسة - مجلة دراسة فى المناهج.
٢٩. لمعية عبد اللطيف المدلل (١٩٧٣)؛ نحو مفهوم المكان وعلاقته بالخبرة عند الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال - ماجستير - العراق.
٣٠. كريمان بدير وأملى صادق (١٩٩٧)؛ الدعاية كمدخل لتنمية مهارات الاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة - المجلد الرابع ، دراسات فى المناهج، ضمن مؤتمر التعليم فى الوطن العربى.
٣١. يسرية صادق وآخرون (١٩٨٧)؛ تقييم البرنامج التربوى للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة، دار الفكر الجامعى.
٣٢. محمد أحمد عبد اللطيف (١٩٩٦)؛ أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على النمو المعرفى لأطفال ما قبل المدرسة، ماجستير، جامعة المنوفية.

- 33- Edward, T.L.77:** "The Effects of two pictorial encoding forms on the performance of children on a visual memory recognition test".
- 34- Frederick, K. & Others 74:** "A Developmental Study of the Effect of Familiarity on Short-term Visual Memory". Journal of Experimental Child Psychology, Vol: 18.
- Harlen, W. (1991): Teaching and learning Priming Science, Sconend edition. Paul Chawpam. Lamdon.
- 35- Lisa, M. 89:** "Sex Differences in Memory Ability: A Structure of Intellect Analysis. Un. of Southern California.
- 36- Nancy, G 74:** "Visual Memory Training in first grade: Effects on Visual Discrimination and Reading Ability. "The Elementary School Journal, Un. of Chicago Press.
- 37- Samuels, S. & Others 73:** "Visual Recognition Memory, Paired Associated learning and reading achievment. "Journal of Educational Psychology, Vol: 65.
- 38- William, V. & Others 89:** "The Role of Causal Theories about Memory Strategy Choice. "Child Development, Vol: 60.

الفصل الرابع

الرعاية الاجتماعية
والوجدانية لطفل الروضة

الفصل الرابع

الرعاية الاجتماعية والوجدانية لطفل الروضة

إن طفل الروضة لكي يمارس أنشطته بحرية وإستقلال، ولكي يشعر بالآخرين ويتفاعل معهم .. فلا بد أن تمنحه البيئة الشعور بالأمن والحب والاستقرار، وأن يشعر أن الكبار يفهمونه ويقدرّون إمكانياته. وهذه الإشباعات من شأنها أن تدعم الإحساس بالذات لديه. لذلك يركز هذا الفصل على الحاجة إلى الأمن والانتماء والإحساس بكيان الذات، والذي في ضوئه يستطيع الطفل تحمل المسؤولية والمشاركة وتكوين الأصدقاء .

وهذه السلوكيات في مجموعها تعبر عن النمو الاجتماعي والوجداني للطفل في الروضة؛ ولذلك نحاول استعراضها على النحو التالي:

١. الأمن النفسي؛

أ. مفهوم الامن النفسي لغوياً.

كلمة أمن قد وردت بمعنى وثق به واطمأن به (وهو ضد خان)، وأمن يأمن ضد خان فهو أمين، والأمان، الطمأنينة والصدق والعهد والحماية، والذمة أو ما يقابل الخوف.. الأمن ضد الخوف مطلقاً؛ أى سواء كان من العدو أو غيره أو هو عدم توقع مكروه في الزمان الآتى.

والأمن يتعلق بالاستقرار والسكينة والطمأنينة والسلامة ودرء المخاطر، كما يتعلق بالعلاقات الإنسانية الفاضلة. (أحمد محمود عياد ١٩٩٧، ١٥٥).

وهذه المعانى السابقة للأمن قد وردت في القرآن الكريم، ومنها قوله تعالى ﴿فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي أُؤْتِمِنَ أَمَانَتَهُ﴾ [سورة البقرة من الآية ٢٨٣]

ومن الآيات القرآنية التى تدل على معنى الأمن أيضاً ماورد فى قوله تعالى ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ﴾ [سورة النحل ، الآية ١١٢].

ب. مفهوم الأمن النفسى فى القواميس والموسوعات:

وفى ذخيرة علوم النفس، يذكر كون المرء آمناً أى سالماً من تهديد أخطار العيش مثل الإحساس بالسلامة أو الأمان وعدم التخويف أو الاتفاق على إشباع حاجات المرء، مثل:

١ - يعد إشباع حاجات وإرضاء رغبات المرء مكفولاً، ويتضمن أن الإرضاء يأتى بغير جهد، وغالباً ما نجد أن المجاهدة المعقولة تجلب الرضا.

٢ - اتجاه مركب من تملك النفس والثقة بالذات، والتيقن من أن المرء يتسمى لجماعات إنسانية لها قيمتها - المقابل لها Security

٣ - أمان انفعالى Imotional Security :

حالة يحس فيها المرء بتأمين إرضاء حاجته الانفعالية؛ وخصوصاً حاجته الى أن يكون محبوباً - وهي ضمن الحاجات الانفعالية (النفسية) التى تلح فى طلب الإرضاء، أكثر من الحاجات العضوية أو البيولوجية.

وأن صحة العقل فى أن يشعر الفرد بالأمن الانفعالى فى علاقاته مع الأشخاص. (كمال الدسوقي)

وفى المورد، نجد أن كلمة أمن قد شملت المعانى التالية: السلام - الطمأنينة - الثقة، والصفة Secure تدل على أن الشخص واثق أو مطمئن.

أى إن الإحساس بالأمن يتمثل فى الطمأنينة والثقة والتحرر من الخطر (منير البعلبكي ١٩٩٤ ، ٨٢٧)

وفى قاموس English Dictionary ، عرف بأنه شعور الفرد بالحماية والطمأنينة وعدم التهديد من المخاطر، كما أنه الحال التى يكون عليها المرء بعد زوال الخطر.

وفى ضوء ما تقدم، نرى أن الإحساس بالأمن يتضمن الثقة والحماية والطمأنينة، وحاجة الفرد الى حب الآخرين وكسب رضائهم.

ج. مفهوم الامن النفسى فى تراث علم النفس:

يرى سيد صبحى أن الشعور بالأمن النفسى هو حاجة نفسية دائمة ومستمرة للفرد؛

لمواجهة ما يهدده من مخاطر ومخاوف تأتيه من الخارج (من البيئة المحيطة به) وهي حالة شعورية، تأتيه من الداخل تكون مصوبة من ذاته نفسها.

وهذا الشعور إذا تلاشى بكون الفرد مهياً للمخاطر والمخاوف المستمرة، والإحساس بالطمأنينة يعتبر سبباً ضرورياً، ينبغي أن تحاط به حياة الطفل النفسية، خصوصاً في السنوات الأولى من عمره (سيد صبحي ١٩٩٧، ١٠٩، ١١٠)

وهذا التعريف يؤكد أهمية الأمن والشعور بالطمأنينة للفرد؛ ليستطيع أن يواجه المخاطر التي يتعرض لها في بيئته، سواء من داخل نفسه أو من الخارج والبيئة هنا هي علاقاته بالآخرين وتتطلب تواجده وتفاعلاته مع من هم في هذه البيئة.

ويؤكد أيضاً أهمية الشعور بالأمن لدى الطفل في السنوات الأولى من عمره، والذي يتمثل في مدى حاجته إلى حب وعطف أمه خاصة، والآخرين عامة.

ولا شك أن الإنسان الذي يستبد به الخوف لا يؤدي دوره كاملاً، ولا يستطيع أن يتحمل المسؤولية أو أن يركن إليه؛ حيث يزعزع الخوف أركان شخصيته، فيجعلها شخصيه مهزوزة لا يمكن الاعتماد عليها أو الاسترشاد بها.

ويرى سيد عثمان: أن الأمن هو ما يصل إلى إدراك الطفل، ويتم عن أن الوسط لا ينطوي على مصدر تهديد نفسي أو خطر مادي.. ولأمن الوسط جانبان: أمن نفسي، وأمن مادي.

والأمن النفسي يتحقق بأن يكون أعضاء هذا الوسط على درجة من الطمأنينة تجعلهم لا يوجهون إلى الطفل النشاط أذى أو حرماناً أو إحباطاً، ولا يعني أن الوسط الآمن هو الوسط الذي يترك الأمور تجري كما يهوى نشاط الطفل، بل هو الوسط الذي يحدد برفق ويؤيد برحمة وينظم بروية ويعلم بحكمة، وهو ذلك الوسط الذي لا يهدد الطفل.

أما الوسط المادي، فيقصد به ألا يكون في وسط الطفل ما يلحق به اذى نتيجة اقترابه منه أو تعامله معه، وأن الإحساس بالطمأنينة يؤدي إلى أن يكون الطفل منجزاً مبادئاً نشطاً خاصة في لعبه. (سيد عثمان ١٩٩٤، ٢٤٥، ٢٥٠)

ويشير هذا التعريف إلى فاعلية الوسط في الإحساس بالأمن، ويقصد به أن تكون بيئة الطفل بيئة آمنة، أفرادها على درجة من الطمأنينة؛ حتى يستطيعوا إحاطة الطفل بالطمأنينة وعدم تعريضه للأذى أو الإحباط، وأن تكفل أساليب التعليم والتربية للطفل، وهويمثل الحب والرحمة والتروى والحكمة حتى يسلك فى نشاطه بطمأنينة، وهو يمثل البيئة التى تشبع حاجة الطفل إلى الحب والاستقرار والطمأنينة؛ مما يدفعه إلى النشاط والحيوية والإنجاز.

فالطفل اللاعب طفل مبادئ نشط، والمبادأة والنشاط تنبثق ذاتياً من داخل الطفل، وهما علامتان من علامات النمو السوى عند الطفل، ومامن علامة من علامات صحة الطفل بدنياً وروحياً اصدق من مبادئه، والتى تعد انعكاساً للشعور الداخلى بالثقة والأمن والأمان.

إن الاحساس بالأمن النفسى يعبر عن شعور الفرد بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، وشعوره بأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة، ويرى فيهم الخير والحب، ويتعاون معهم، ويثق فيهم، ويطمئن إليهم. (حامد زهران ١٩٨٤)

ويدعم هذا التعريف التواجد فى بيئه مطمئنة، تمد الطفل بالحب والاحترام والقبول وبإمكان الطفل تعميم هذا الشعور؛ لأنه يرى أن هذه البيئة تشبع حاجته إلى الحب والاستقرار والأمن.

وهذا يؤكد أن الوثام الاسرى هو دالة الحب المتبادل بين أفراد الأسرة، والعلاقات القائمة بين أفراد الأسرة على المشاركة والتعاون والعطف والمودة، والتى تعتبر مصدراً أساسياً للإحساس بالأمن النفسى للطفل.

كما عرف جيرارد الأمن النفسى بأنه الاعتقاد بأن أى شىء يحتاجه المرء، ويعتبره ذا قيمة آمناً من التهديد، ومادامت الأشياء التى يحتاج اليها الفرد وقيمها يمكن الحصول عليها مؤمنة، فالفرد يظل آمناً. وطالما أن الآخرين قادرون على أن يمنحونا بما نحتاجه فنحن إلى هذا الحد آمنون فى اعتمادنا على الغير، مادام الآخرون مستعدين وقادرين (حسن الفقى ١٩٧٣، ١٦٩).

ومن ذلك التعريف نرى أن الشعور بالأمن يتضمن علاقاتنا بالآخرين واعتمادنا عليهم، وأن مايشبع الأمن هو كل ما نراه ذا قيمة فى حياتنا، فالطفل علاقته بأمه ذات قيمه وكذلك علاقته بالآخرين، وما له قيمة فى حياة الطفل هو حاجته إلى الحب والعطف والوثام الأسرى، وكذلك حاجته إلى تواجد الأصحاب للعب معهم وحاجتهم إلى ممارسة الهوايات والتواجد فى أماكن مألوفة... كل هذه الأشياء لها قيمتها فى حياة الطفل، فالشعور بالأمن يعتمد على الآخرين، ما دام الآخرون مستعدين وقادرين.

إن الشعور بالأمن ينم عن وجود الطفل فى بيئة، تشبع حاجته إلى الحب والقبول والاستقرار.. تلك الأعمدة الثلاثة للأمن الذى يعد شرطاً أساسياً للنمو الانفعالى للطفل، ومقوماً مهماً من مقومات التكيف الاجتماعى السليم، فشعور الطفل بحب من يحيطون به عامة، وحب أمه خاصة أمران ضروريان لنموه على المستوى الانفعالى والبيوجى والفكرى، وأن هذا الحب غير مشروط، والحب لا يمنح الشعور بالأمن لدى الطفل إلا إذا أحس بأنه مقبول فى عائلته.

واستقرار الوسط العائلى هو الشرط الثالث للأمن، فكلما كانت الحياة الأسرية التى يعيش فيها الطفل ثابتة.. ترحب به.. ساعده ذلك على الشعور بالطمأنينة والثقة (مصطفى فهمى ١٩٧٦، ٨٤) لذلك نرى:

أن الشعور بالأمن النفسى لدى الطفل يتضمن:

١ - أن يشعر الطفل بأنه محبوب ومقبول من بيئته المتمثلة فى أسرته وأصدقائه ومعلميه.

٢ - أن يشعر بالطمأنينة فى جو أسرى مستقر خال من الخلافات الوالدية، ويتسم بالحب والتعاون والمعاملة الطيبة من الوالدين.

ويرى القوصى أن لدى الطفل حاجتين تعملان فى وقت واحد، وهما.. الحاجة للمخاطرة، والحاجة الى الأمن. ولا يتم التعبير عن الحاجة الى المخاطرة إلا إذا أشبعت الحاجة الى الأمن، ويلاحظ فى لعب الأطفال فى سن الخامسة أنه يميل

للخروج مع رفاقه، ولا يستعد كثيراً عن المنزل، فخروجه مع رفاقه يحقق النزعة للمخاطرة، وعدم ابتعاده عن المنزل يعتبر تحقيقاً للنزعة للأمن.

والآباء الذين يشبعون حاجة أطفالهم إلى الأمن دون مبالغة، يساعدون أطفالهم على الاستقلال والمبادأة والمثابرة والأعتماد على النفس، وحياة الطفل فى سنواته الأولى تكون محفوفة بالأمن لاعتماده على أمه ووالديه، كما أن استمرارية ثقة الطفل بنفسه تعنى أن يتصل بأفراد أسرته بعد والدته. وكلما كانت أسرته مترابطة، كان لذلك أهمية خاصة فى إحساسه بالأمن؛ فتعاون الوالدين واتفاقهما والاحتفاظ بكيان الأسرة يشيع جواً هادئاً، ينشأ فيه الطفل نشوءاً متزنًا، مما يترتب على ذلك ثقته فى نفسه وثقته فى العالم من حوله.

ويرى جون كونجران أول ما يتعلمه الطفل إنما يتضمن صلته بأمه، وأن سائر أعضاء الأسرة والأصدقاء سرعان ما يدخلون فى الصورة، فالاستجابات الإيجابية التى يتعلمها تجاه أمه تتعرض للتعميم، فيما يتعلق بالاتصالات الاجتماعية بينه وبين الناس.

فالطفل الذى خبر الأمن والطمأنينة فى بيئته الأسرية يشعر بالأمن والطمأنينة مع رفاق اللعب، وهذا يفسر امتداد الشعور بالأمن والطمأنينة إلى المرحلة اللاحقة من عمره. (جون كولجر وآخرين ١٩٩٦، ٤٠٦، ٤٠٧)

ويشير الخبراء فى الطفولة إلى أن الإحساس بالأمن النفسى لدى الطفل يرتبط بإحساسه بالأمان العاطفى، ويشعر الأطفال بأنهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم لذاتهم، وأنهم موضع حب واعزاز.

ويقصد بالحاجة إلى الحب والحنان بأنها الرغبة فى الالتصاق المادى مع شخص آخر التصاقاً، يتخذ صورة الاحتضان والتقبيل والتربيت والرغبة فى الحصول على المساعدة والحماية والمعونة، والتأييد من شخص آخر أو جماعة أخرى.

والحياة الأسرية والجو العائلى السعيد يحقق الإحساس بالأمن النفسى للطفل فينمو شخصاً محباً للناس جميعاً، وسيخضع للسلطة طوعية واختياراً، ولن يكون عدوانياً أو متهيماً الآخرين. (كمال الدسوقي ١٩٧٩، هدى قناوى).

والتعبيرات السلوكية الايجابية المعبرة عن الحنان مثل التربيـت والتقبل والاحتضان في فترة مبكرة من عمره ومراعاة الشعور، تعد مؤثرات جيدة لإحساس الطفل بالحب؛ مما يدفعه إلى الثقة بنفسه وبالعالم من حوله في الفترات اللاحقة.

- ويحتاج الطفل إلى الآخرين ليستمد منهم الشعور بالأمن.

فالطفل يشعر بالأمن مع أفراد أسرة سعيدة، يسودها الوئام الأسرى، وتقوم علاقاتها على الحب بين الأفراد، فهي تعلمه بحب وتشجعه على ممارسة هواياته، ويتواجد مع الأصحاب، ويرتاد الأماكن التي يشعر فيها بالأمن معهم ويجوارهم.

ويعرف أحمد سلامه الإحساس بالأمن النفسى بأنه شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه، وأنهم يعاملونه بوفاء وود، وشعوره بالانتماء إلى الجماعة، وأن له دوراً فيها، وإحساسه بالسلامة وندرة شعوره بالخطر والتهديد أو القلق.

ويؤكد أيضاً هذا التعريف كل من (علاء كفافى ١٩٨٩، ١١٠)،

يشير هذا التعريف إلى شعور الطفل بالأمن النفسى لتواجده فى أسرة، تشبع حاجته من الحب والود والقبول والحماية والسلامة من المخاطر، كما يؤكد التفاعل بين الطفل وأفراد أسرته أو أصدقائه القائم على الديمقراطية وشعوره بدوره فى هذه الأسرة، ومن الطبيعى أن تكون سلوكياته وتصرفاته معبرة عن انتمائه إلى الأسرة وإلى الأصدقاء والأماكن التى تمنحه هذا الحب، وكذلك الأقارب ومعلميه فى الروضة.

ويربط جبر محمد حالة التوافق الذاتى والتكيف الاجتماعى الثابتة نسبياً، والتى تتأثر بحاله الفرد العضوية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به بالأمن النفسى (جبر محمد جبر ١٩٩٣، ١٨٧).

وقد أشار جابر عبد الحميد إلى أن الدلائل الأساسية لما يقوم به طفل الروضة من اتصالات بغيره من الأطفال تكون إلى حد كبير بمثابة انعكاسات لما تعلمه فى بيئته، فالطفل يحمل إلى البيئة الأوسع كل السلوك، الذى يكون قد نجح فى تنميته كجزء من شخصيته النامية فى بيئته المنزلية؛ حيث يكون قد تعلم بعض الأساليب الاجتماعية الأساسية المستخدمة فى الارتباط بالآخرين.

إن أول ما يتعلمه الطفل إنما يتضمن صلته بأمه، وسرعان ما يدخل سائر أعضاء الأسرة والأصدقاء فى الصورة، وأنه إذا وجد المتعة والإشباع فى علاقته بأمه فلا استجابات الإيجابية التى يتعلمها تجاه أمه تتعرض للتعميم، وتعكس الاتصالات الاجتماعية بينه وبين الناس.

فالأم النابذة قد تشدد وتعنف طفلها إلى حد أن الطفل يتعلم تجنبها ويعمم هذه الاستجابات، فنجدته يتجنب أو ينسحب من العلاقات الاجتماعية، بما فى ذلك العلاقات بينه وبين الأطفال الآخرين؛ لذلك فهو يجد صعوبات فى تفاعلاته مع أقرانه تكشف عنها المواقف الاجتماعية.

ويؤكد جابر عبد الحميد أن شعور الطفل بالطمأنينة وتشجيع من حوله، حين يقوم بمشروعاته وأعماله وتخفيض استخدام العقاب إلى الحد الأدنى، عندما يستخدم خياله من شأنه أن يحقق نمو شخصيه سوية، لديها إحساس بالمبادأة وتكوين القدرة على اختيار الأهداف الاجتماعية، والمثابرة فى محاولة الوصول إليها فى دور التكوين فى هذه المرحلة المبكرة من حياة الطفل.

ومن خلال علاقته الأولى بأمه التى ترعى بحب وحنان ستدفع بطفلها إلى الإحساس بالأمن والطمأنينة تجاه الآخرين خاصة رفاق اللعب، مع أهمية تشجيع الطفل عند القيام بمشروعاته كاللعب وممارسة الهوايات بحرية دون تقييد أو تأنيب كذلك شعوره بالأمن فى تواجده فى الأماكن المألوفة مع أشخاص مألوفين؛ أى إن البيئة التى تشبع حاجة الطفل من الحب والعطف والقبول من البيئة التى تشبع حاجته للأمن والطمأنينة، عند ممارسته ألعابه وهوايته بحرية ونشاط وتواجده مع الأصحاب.

ويشير جورج موكو فى إطار التربية الوجدانية للطفل إلى أن الشعور بالأمن النفسى والطمأنينة يمثل تواجده فى أسرة، تشبع حاجته من الحب الأموى والحب الأبوى دون تفريط، وأن جو الأسرة يتميز بعدم تقلقل مزاج الوالدين، وتواجد أم ليست عصبية على الخصوص؛ حيث السلطة التربوية سلطة قوية، يشعر معها بالأمن وتدفعه إلى التكيف الاجتماعى السليم (جورج موكو ١٩٧٨).

- ويرى مارتن هربرت أن الأصل الانفعالي لمشكلات الشخصية يتمثل فى عدم شعور الطفل بالأمن ، وأن الطفل غير الآمن يفتقر إلى الثقة ويشعر بالقلق وعدم السلامة، ويبدو عدم الأمن فى شكل الخوف والخجل أو الخشية من الذهاب إلى المدرسة أو التعلق بالآخرين كالتعلق بالأم.

- كما أشار إلى أهمية دور البيئة فى إشباع حاجة الطفل للأمن النفسى، وأن الاطفال الذين يتغلبون على صعوبات الحياة المختلفه بشكل ناجح، هم فى حقيقة الأمر قد أعدوا لمواجهة هذه الصعوبات، وليسوا محصنين ضدها.

- والاطفال الذين يستمرون على قيد الحياة فى عالم قاس يتصفون بالمرونة والاستقلال وتأكيد الذات والمثابرة أكثر مما يتصفون الصلابة والاعتماد على الآخرين والعدوان أو الخوف وعدم المثابرة أو التخلي عن الأعمال بسهولة وهم الذين، يتميزون بحب الاستطلاع القوى للعالم من حولهم.

- كما يرى مارتن هربرت أن هناك تأثيرات أخرى تساهم فى ظهور المشكلات والشعور بعدم الأمن مثل حالات الأطفال الذين نشأوا فى بيوت غير مستقرة خلال السنوات المبكرة من حياتهم ، فهم يكونون أكثر قلقاً من الأطفال الذين ترعرعوا فى بيوت مستقرة.

- وإن اساس عديد من مشاعر عدم الأمن الطفولية يكمن فى الانفصال المبكر للطفل عن ملجأ الأمن، الذى يقوم المنزل عموماً والأم بشكل خاص بتزويده به.

- وأن الخبرات التى يتلقاها الطفل فى سن صغيرة، وفى جو آمن هى أكثر أهمية من تلك التى يتلقاها فى مستوى أعلى من النضج.

- إن الطفل المتسم بالتوتر والقلق وفرط الحساسية منذ الولادة يمكن أن يصبح راشداً سوياً ، ويتمتع بصحبة جيدة من خلال المعاملة الوالدية، التى تتصف بالمحبة والعطف.

وقد يولد الطفل باستعدادات وراثية صحية سليمة، ولكن إذا وجد فى منزل تمزقه الصراعات العنيفه أو تتخذ نحو الطفل اتجاهات تنسم بالبرود أو اللامبالاة والحقد

أحيانا فمهما كانت الطبيعة الوراثية لهذا الطفل.. فإنها تتقهقر فى مثل هذه الحالة بجانب البيئة غير الآمنة (مارتن هيريت ١٩٧٤، ١١٦).

وعلى ذلك، فالبيئة التى تشبع حاجة الطفل إلى الأمن والطمأنينة والحماية فى ظل استقرار ووثام أسرى تجنبه كثيراً من المشكلات الانفعالية التى قد يتعرض لها. كما أن الخبرات التى تقدم للطفل فى سن مبكرة وتشعره بالأمن والطمأنينة تعده لمواجهة الصعوبات فى حياته.

والبيئة التى تشعر الطفل بالطمأنينة والأمن تساعد على أن يتغلب على كثير من المشكلات الموروثة كالحساسية المفرطة وتقلب المزاج.

- وأن الخبرات التى يوفرها الوالدين للطفل تشبع حاجته للأمن والطمأنينة كتواجهه مع الأصحاب وممارسة هواياته وألعابه كذلك الصحة الجيدة وتواجهه فى أماكن، يشعر فيها بالألفة، تكون مصدراً للشعور بالأمن.

أهمية الاحساس بالأمن لدى الأطفال؛

مما تقدم يتضح أن الحاجة إلى الأمن تعتبر خاصية ملازمة للإنسان فى جميع أطوار حياته، ومن ثم ينبغى إشباعها والإنسان ما يزال فى المهد صبيّاً لأن إشباعها يمثل قاعدة ارتكاز لما يمكن أن تكون عليه الشخصية، من حيث الثقة بالذات والقدرة على المبادرة واقتحام المجهول والابتكار، والشعور الوثيق بالهوية والرضا عن الذات والآخرين، ويترتب على عدم إشباع الحاجة إلى الأمن الخوف والقلق، وعدم الاستقرار والتسلط فى الفكر والسلوك والمواقف والاعتقاد.

ويشير عماد الدين إسماعيل إلى أهمية التعلق الأمن فى حياة الطفل بالنسبة للنمو مستقبلاً؛ فهو يرى فى تأكيد العلماء أمثال بولبى على أن الأطفال مولدون ولديهم حاجة أولية وهى أن يكونوا بالقرب من آخرين من أفراد المجتمع.

هذه الحاجة ليس لها شكل واحد محدد، يفضلها الطفل عن غيره، بل تظهر فى عدة أشكال تختلف من طفل إلى آخر، ومن مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى.

والشخص الذى يستطيع أن يشبع حاجات الطفل المرتبطة بالتعلق بأن يحتضنه ويلعبه ويحادثه ويتسم له ويستثير انتباهه، هو الذى يكسب تعلقه به، ويعرف بالتعلق الآمن Attachment security، بينما الذى يقدم للطفل رعاية دون استشارة للطفل كالتغذية والنظافة فقط يعرف هذا بالتعلق غير الآمن.

فقد أوضحت دراسات اينثورث، بل (Ains Worth & Ball, 1973) أن درجة استقلال الطفل ومجال استطلاع تربطان بشكل وثيق بنوعية تعلقه بأمه، فإذا كان تعلق الطفل بأمه من النوع الآمن.. فإنه فى عامه الأول يكون مطمئناً تماماً، وبالتالي يطمئن للبيئة من حوله. والعكس بالنسبة للأطفال الذين لم يحصلوا من أمهاتهم على تعلق غير آمن.

فإذا لم ينجح الطفل فى هذه الفترة فى تكوين علاقة انفعالية اجتماعية وثيقة آمنة مع بعض أفراد مجتمعه (الحاضن على الأخص)، فسوف يستحيل عليه أن يكون الثقة والأمان اللازمين للنمو السوى فى المراحل التالية. وأن سلوك التعلق يخف حدته، عندما يبدأ الطفل فى استكشاف البيئة المحيطة به من ناحية، والتفاعل الاجتماعى مع الآخرين من ناحية أخرى.

فالطفل يستطيع أن يواجه البيئة والآخرين بثقة أمان إذا كانت علاقته بالقاتل برعائيه علاقة آمنة. (محمد عماد الدين اسماعيل ١٩٨٦، ١٥٦).

د. الأمن النفسى من خلال نظريات علم النفس:

الاحساس بالأمن فى نظرية فرويد Freud

ربما كان فرويد أول صاحب نظرية سيكولوجية، تؤكد أهمية الخبرات التى يتعرض لها الطفل فى سنوات الطفولة المبكرة، والدور الحاسم الذى تلعبه فى إرساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية، ويرى أن الشخصية يكتمل القدر الأكبر فيها عند نهاية السنة الخامسة من العمر.

وقد أكد فرويد أهمية المرحلة القمية والشرجية فى تشكيل سمات الشخصية

للطفل، وان للأم دوراً مهماً في هذه المرحلة، فإذا أحاطت الأم طفلها بجو آمن، وكانت محبة عطوفة حنونة، كان لذلك أثره البالغ على شخصية الطفل مستقبلاً. (فرج أحمد فرج ١٩٧١).

كما يرى فرويد أن الدوافع التي تعمل على حماية الذات وبقائها تنتج في ضوء الذات وغريزة البقاء أو العدوان، وإذا أشبعت عنده الحاجة إلى الحب فمعناها الحب والبقاء، وإذا لم تشبع فإن ذلك يؤدي إلى سلوك عدواني؛ بمعنى أن حاجتهم لم تشبع من الأمن. (سعد جلال ١٩٨٢، ٢٠٦).

وأكد فرويد أهمية دور الأم في السنوات الأولى، وفي إحساس الطفل بالأمن النفسى في مراحل عمره الأولى وتأثيره على سمات شخصيته واتجاهاته مستقبلاً، كما أكد بعد علاقة الطفل بأمه في مرحلة مبكرة.

أما ماسلو فيرى أن الإنسان لديه عدد الحاجات الفطرية، وافترض ماسلو أن حاجاتنا مرتبة ترتيباً هرمياً على أساس قوتها، وعلى الرغم أن جميع الحاجات فطرية.. فإن بعضها أقوى من البعض الآخر. وكلما انخفضت الحاجات في التنظيم الهرمى، كانت أكثر قوة وارتفعت كانت أضعف، وقد وضع ماسلو الحاجة للأمن تلى الحاجات الفسيولوجية مباشرة نظراً لأهمية هذه الحاجة كدوافع مسيطرة. ويعد أشباع حاجات الفرد للأمن تأكيداً على أن الفرد يعيش في بيئة متحررة من الخطر. (جابر عبد الحميد ١٩٩٠، ٥٨٣، ٥٨٥).

ويرى ماسلو أن الأمن النفسى مرادف للصحة النفسية (Mentel Health) والصحة النفسية كحالة لاتعنى غياب الأعراض المرضية فقط، بل تعنى أيضاً قدرة على مواجهة الإحباطات، التى يتعرض لها أى قدرته على التوافق الذاتى والتكيف الاجتماعى. وقد أوضح ماسلو أربعة عشر مكوناً تحدد مكونات الأمن النفسى، وهى أن :

- ١ - يشعر الفرد بأنه محبوب ومقبول، وأن الناس تنظر له بدفء.
- ٢ - يشعر الفرد بالانتماء والألفة مع محيطه الاجتماعى، وأنه ذو مكانة فيه.

- ٣ - يشعر الفرد بالطمأنينة وانخفاض مستوى القلق والخطر والتهديد.
- ٤ - يشعر الفرد بأن الحياة سعيدة مليئة بالود والحب والخير.
- ٥ - يدرك الفرد الآخرين على أنهم طيبون، ودودون يحبون الخير.
- ٦ - يثق الفرد فى الآخرين ويتعاطف معهم ويسامحهم ولا يعاديهم.
- ٧ - يتفائل الفرد ويتوقع الخير أكثر من التشاؤم وتوقع الشر.
- ٨ - يميل الفرد نحو السعادة والقبول والرضا أو القناعة.
- ٩ - يشعر الفرد بالهدوء والسكينة والاسترخاء.
- ١٠ - يكون الفرد ثابتاً انفعالياً، قليل الصراع والتردد.
- ١١ - يتركز الفرد حول العالم بدلاً من التمرکز حول الذات والنزوع نحو الاجتماعية.
- ١٢ - يتقبل الفرد ذاته ويحترمها، من خلال شعورة بالقوة فى مواجهة مشكلاته، أكثر من مجرد الرغبة والسيطرة.
- ١٣ - يكون لدى الفرد نقص نسبى فى النزعات العصابية عند المرء، وقدرته على التكيف مع الواقع.
- ١٤ - أن توجد لدى الفرد اهتمامات إنسانية كالتعاون والشفقة والتعاطف والاهتمام بالآخرين.

الإحساس بالأمن فى نظرية اريكسون Erikson

يرى أريكسون أن نمو الطفل يتم فى مراحل، وكل مرحلة يمر فيها الفرد بأزمة، وكل أزمة نفسية اجتماعية لها بعدها الإيجابى والسلبى؛ فهو يرى أن كل مرحلة من مراحل النمو تبنى على حل الصراعات النفسية الاجتماعية السابقة وتكاملها.

وأولى المراحل التى يشير إليها أريكسون الثقة الأساسية مقابل عدم الثقة، وهى المرحلة الأولى من مراحل النمو الثمانية فى العام الأول من عمر الطفل، ويتكون خلال هذا العام لدى الطفل إما الإحساس بالثقة أو الإحساس بعدم الثقة، ويعتقد أن

تكوين الثقة يمثل أساس الشخصية السوية؛ لأنه بناء على تكوين الثقة يستطيع الطفل أن يصنع ثقته في العالم المحيط به، وأن يدرك المحيطين له كأفراد عطوفين ودودين، مانحين للحب والرعاية وبالتالي يشعر بالأمن والطمأنينة.

وأن إحساس الطفل بالثقة يعتمد على الأم بداية، فالأم التي تقدم الرعاية والحب والقبول والدفء والمودة لطفلها.

هذه الرعاية تمتد بالأمن والطمأنينة، وتجعله يشعر بالأمن والطمأنينة في العالم من حوله، وينتقل هذا الإحساس إلى بقية الأفراد من حوله كالأب والإخوة والمعلمة والأصحاب والأقارب وغيرهم. (جابر عبد الحميد ١٩٩٠).

الإحساس بالأمن في نظرية كارل روجرز:

يرى روجرز أن القيم المرتبطة بالخبرات والقيم التي تشكل جزءاً من بناء الذات هي في بعض الحالات قيم، يخبرها الكائن الحي بصورة مباشرة وفي بعض الحالات الأخرى تكون قيماً يستدمجها أو يأخذها عن آخرين، ولكن تدرك بطريقة مشوهة كما لو كانت قد خبرت بطريقة مباشرة.

وأن الطفل يكون صورة إيجابية أو سلبية عن ذاته كما يراه الآخرون، فشعور الطفل بالأمن والطمأنينة من خلال معاملة الآخرين له، خاصة الوالدين، وحبهم له وإشعاره بأنه مقبول لديهم يؤكد إحساسه بالأمن والطمأنينة، ويستطيع أن يكون صورة إيجابية عن ذاته ويشعر بالأمن والطمأنينة، بينما إذا لم يتقبل الوالدين قيم طفلها، فهذا يشعره بتهديد وعدم إحساس بالأمن.

وتؤكد نظرية كارل روجرز على أن الطفل يكون مفهوماً سلبياً أو إيجابياً عن ذاته من خلال صورة الآخرين عنه؛ أي في علاقاته بالآخرين وتعامله معهم. (فرج أحمد فرج، ١٩٧١، ٦١٨، ٦٢٢)

الإحساس بالأمن في نظرية هاري ستاك سلوفا:

يؤكد سلوفا في نظريته العلاقات الشخصية المتبادلة أن الحصر هو خبرة التوتر، التي تنتج عن أخطار حقيقة أو وهمية تهدد إحساس المرء بالأمن، وإذا زاد قدرها

خففت قدرة الفرد فى إشباع حاجاته وأدت إلى اضطراب علاقاته الشخصية المتبادلة. (فرج أحمد فرج ١٩٧١، ١٩١)

ويؤكد هارى أن الطفل إذا كانت علاقاته بأفراد أسرته وأصحابه ومعلمته وأقاربه علاقة قائمة على الحب والمودة والعطف، وأنهم يقبلونه، ويبادلهم هذا الحب والقبول أدى ذلك إلى إحساسه بالأمن والطمأنينة.

الإحساس بالأمن فى نظرية كارين هورنى،

ترى هورنى أن الطفل يحتاج إلى إشباع حاجتين أساسيتين هما الحاجة للأمن Security والحاجة للرضا Stisfaction، وأن الطفل يعتمد على الوالدين اعتماداً تاماً لإشباعهما .

كما ترى هورنى أن الوالدين إذا أبدوا عطفاً حقيقياً ودفئاً نحو الطفل يشبعان حاجته للأمن، ويؤدى بالتالى إلى النمو السوى.

بينما إذا أبدى عدم المبالاة والعداء والكراهية نحو الطفل .. فإن ذلك يؤدى إلى إحباط حاجة الطفل للأمن، وبالتالى يؤدى إلى النمو النفسى غير السوى.

وتعلق هورنى على سلوك الوالدين الذى يقلل من شعور الطفل بالأمن بالشر الأساسى basic - evil ومن هذه الأنماط السلوكية عدم الاهتمام بالطفل ونبذه ومعاداته وتفضيل أخويه عليه وعقابه ظلماً، والسخرية منه وإذلاله والتذبذب فى السلوك إزائه وعدم الوفاء بالوعود وعزله عن الآخرين.

وأن الطفل الذى تساء معاملته بطريقة أو أكثر أو بخبرة أو أكثر، يشعر بعداء أساسى basic hostitiy نحو والديه.

ولسوء الحظ.. فإن مشاعر العداء التى يسببها الوالدين لاتبقى منعزلة، وبدلاً من هذا تعمم لتشمل العالم كله والناس أجمعين، والطفل يدرك عند ذلك أن كل شيء وكل فرد يكون خطراً، أو يقال أن الطفل عند هذه النقطة لديه قلق أساسى، يتمثل فى شعور الطفل بالعزلة والوحدة والعجز فى عالم أصبح بالنسبة له عدائى، وأن هذا الاتجاه لا يكون عصابات، ولكن يعد تربة خصبة لينمو فيها العصاب، ولهذا

أسمته «القلق الأساسى». ويمكن أيضا أن تؤدي مجموعة كبيرة من العوامل المتبادلة فى البيئة إلى هذا الشعور بانعدام الأمن النفسى لدى الطفل، وهى التحكم والسيطرة واللامبالاة والسلوك غير المنتظم، وعدم احترام حاجاته وغيرها من اساليب المعاملة الوالدية غير السوية.

وترى هورنى أن الطفل إذا شعر بأنه محبوب حقيقة، فإنه يستطيع أن يتغلب على ما يلقاه من سوء المعاملة لتعرضة للعقاب البدنى بين الحين والآخر، دون أن تترك مثل هذه الخبرات لديه آثاراً مرضية. أما إذا لم يشعر الطفل بأنه محبوب.. فإنه يشعر بالعداء نحو والديه، وهذا العداء سوف يسقط فى النهاية على كل شىء وكل فرد، ويصبح قلقاً أساسياً، وأن الطفل إذا كان لديه قلق أساسى فهو فى طريقه لأن يصبح راشداً عصائياً لا يشعر بالأمن النفسى.

ومما تقدم، نلاحظ أن مفهوم الأمن النفسى فى ضوء النظريات النفسية يؤكد :

- ١ - أهمية السنوات الأولى والمبكرة فى حياة الطفل والخبرات التى يتعرض لها.
- ٢ - أهمية دور الأم فى رعاية طفلها فى مراحل نموه الأولى، فإذا كانت الأم ودودة حنونة صبورة، لا تؤنب الطفل كثيراً.. فإن ذلك يشعر الطفل بالطمأنينة والأمن النفسى.

- ٣ - أن الخبرات السيئة التى يمر بها الطفل لا يستطيع الزمن أن يمحوها، ويكون لهذا الشعور أثر بالغ الأهمية فى نمو شخصيته مستقبلاً.

- ٤ - أن الأم لها دور كبير فى إكساب الطفل الثقة بنفسه وبالتالى الثقة فى العالم من حوله من خلال رعايتها، وهى مصدر الأمان الأول له، فالأم التى تحتوى طفلها بالرعاية والحنان والعطف تضع حجر الأساس لبداية إحساسه بالأمن نحو البيئة التى تحيط به.

- ٥ - أن العصاب يرجع إلى العلاقات الإنسانية المضطربة لأن أصول السلوك العصابى فى العلاقات بين الوالدين والطفل يرجع تأثيرها إلى السنوات الأولى من عمر الطفل.

٦ - إن الإحساس بالأمن لدى الطفل يكون من خلال أسلوب المعاملة الوالديه للطفل، وفي تقبله لذاته وتكوين مفهوم سلبي أو إيجابي عن ذاته .

٧ - يختفى كل تهديد لصورة ذات الطفل، ويصبح بإمكانه أن يبنى ذات صحيحة من خلال إحساسه بالأمن النفسى، الذى تمده به الأسرة.

إن الشخصية تنمو من خلال العلاقات الاجتماعية، فإذا وجد الفرد الحماية والطمأنينة فى الأشخاص الذين يتعامل معهم، فإن هذه العلاقة لا تحمل له تهديداً. فهو يستمد الأحساس بالأمن من الآخرين، وكذلك يشعرهم بهذه الطمأنينة؛ خاصة العلاقة بينه وبين أفراد أسرته.

ومما سبق يتضح أن النظريات السابقة رغم اختلاف المنظور النفسى لها، إلا أنها اتفقت على أهمية الخبرات الأولى فى حياة الطفل المبكرة وعلى علاقة الطفل بالوالدين والآخرين، وأن البيئة التى تشبع حاجة الطفل إلى الأمن النفسى هى البيئة التى يشعر فيها بالطمأنينة والحماية والثقة لتواجهه مع أفراد يحبونه ويقبلونه، ويشبعون حاجته إلى الحب والوثام الأسرى والتواجد الأسرى واللعب بحرية وتواجد الأصحاب دون الشعور بالتهديد.

وهذه الآراء تعتبر محركات أساسية، يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند دراسة مكونات الأمن النفسى لدى طفل الروضة.

٢ : المتغيرات المرتبطة بالأمن النفسى وتتضمن:

- الاستقرار الأسرى والإحساس بالأمن.

- التفكك الأسرى وما يترتب عليه من آثار سينة.

- الطلاق كصورة من صور التفكك الأسرى.

إن الحياة الأسرية والجو العائلى السعيد هو الذى يخلق الإحساس بالأمن النفسى لدى الطفل، وهذا الإحساس يعتبر شرطاً أساسياً لانتظام حياة الطفل النفسية واستقرار مشاعره الاجتماعية. ودون هذا الإحساس بالأمن منذ الطفولة المبكرة،

يفشل الطفل في التفتح والازدهار في جوانب النمو المختلفة، وهو السياج الذي يحميه في مواجهته لصعوبات الحياة، كما أنه يدفع به إلى الإنجاز والعمل والمبادأة والمشاركة والتفاعل البناء.

ويرى الخبراء في مجال علم النفس أن الاستقرار العائلي يبدو عاملاً أساسياً من العوامل، التي يمكن أن تسهم في شعور الطفل بالأمن النفسي، وبالتالي الصحة النفسية المرتبطة بالأمن النفسي.

أ. الاستقرار الأسري:

يقصد به (الوئام الأسري) Family accord، الذي يتمثل في شيوع مناخ من الألفة والدفء العاطفي والتعاون والحب والتسامح بين جميع أفراد الأسرة مما يحقق لجميع أفرادها خاصة الأطفال الإحساس بالأمن والطمأنينة. (حامد زهران ١٩٨٤)

ويقصد به سيادة الوفاق والوئام في علاقات أفراد الأسرة، فيما بينهم بحيث يعامل كل منهم الآخرين بحب ومودة بعيداً عن أي تصدع أو شقاق عائلي، مع رضائهم جميعاً عن انتمائهم لأسرهم وإحساس كل منهم بالأمن والإشباع في هذا الانتماء. (نبيه إبراهيم سعيد ١٩٨٠)

فقد أوضحت كارن هورني Karen Horney على سبيل المثال أن الصراعات التي يقع فيها الإنسان يمكن حلها، إذا كان الطفل قد تمت تربيته أو تنشأته في أسرة يتوافر فيها الأمن والثقة والحب والاحترام والتسامح والدفء العاطفي، وهذه الخصائص تضمن إمكانية تنشئة الطفل في مناخ أسري صحي وسليم. ويتفق عبد العزيز القوصي مع كارن هورني عندما ذكر أن الصحة النفسية تبدأ في المنزل، وهذا يعني حيوية وخطورة الدور، الذي يستطيع المناخ الأسري والعائلي أن يشيعه من استقرار عائلي في توفير الأمن لأفراد الأسرة.

وتؤكد كل من رمزية الغريب آمال المسيري وسلوى الملا أن الاستقرار الأسري - الذي يتمثل في حسن التعامل بين الوالدين وبين الوالدين والأبناء من جهة أخرى، وقيام كل فرد في الأسرة بدوره تجاه الآخر، ومشاركته الفعلية في كل ما يصادف

الأسرة من مشكلات، دون ضغط أو اجبار وشيوع التسامح والمحبة بين أفراد الأسرة وعدم التعصب للأفكار يعد شرطاً من الشروط التي يجب توافرها في جو الأسرة؛ حتى يتسنى لأفرادها الشعور بالأمن النفسى والطمأنينة.

ويرى حامد زهران أن السعادة الزوجية تؤدي إلى تماسك الأسرة، وأن الوفاق والعلاقات السوية بين الوالدين تؤدي إلى إشباع حاجة الطفل إلى الأمن النفسى وتوافقه الاجتماعى. بينما تؤدي التعاسة الزوجية إلى تفكك الأسر، بما يخلق جواً يؤدي إلى نمو الطفل نمواً نفسياً غير سليم، وأن الخلافات بين الوالدين تخلق توتراً يشيع في جو الأسرة؛ مما يؤدي إلى السلوك المضطرب لدى الطفل.

ويتفق محمد على حسن على أن الخلافات الناشئة بين الوالدين تشكل خطراً كبيراً على حياة الصغير وأمنه النفسى؛ إذ إن الشجار الدائم والخلاف المستمر يؤدي إلى اضطراب الأمن والهدوء النفسى فى المنزل، ويحل الشقاق والألم والعداء محل الوفاق والمحبة. وأن الخلاف الدائم المستمر بين الوالدين يحول بين الطفل واستقراره النفسى؛ حيث يعاني دائماً من بالفرع خوفاً على حياته، وكيان هذه الأسرة التى تحتضنه وخوفاً من أن يفترق والده فيفقد أحدهما أو كلاهما.

ويرى كل من محمد رفعت رمضان، وآخرون أن شعور الطفل بالأمن يعد أمراً ضرورياً، فإذا كان ثمة مفتاح يفتح للطفل مغاليق أبواب الحياة السعيدة، فهو ضمان شعوره بالأمن والطمأنينة، وأن مصادر الأمن الرئيسية هى بيئته المنزلية.

ويرى كل من أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار أن الأسرة المستقرة التى تشبع حاجات الطفل فى اتزان، وبما تتميز به من تجاوب عاطفى بين أفراد الأسرة تعتبر عاملاً مهماً فى سعادة الطفل وأمنه. أما الأسرة المضطربة فهى لاشك تعتبر مناحاً للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية.

وهكذا نستطيع تلمس كيف أن الاستقرار الأسرى يترك أثره فى حياة الأطفال ونموهم، وكيفية تحقق الأمن والاستقرار النفسى لهم.

وهكذا نرى أن الوائام الأسرى والاستقرار الأسرى يمثلان أساس الشعور بالأمن.

وقد تتعرض الأسرة أحياناً إلى التفكك والتصدع نتيجة الكوراث الاجتماعية كموت أحد الوالدين أو انفصالهما أو تعرض العائل لظروف اقتصادية قاسية، وبالتالي يضطرب جو الأسرة، ويحاط الطفل بجو اجتماعي يشعر فيه بالقلق وعدم الاستقرار؛ حيث يفقد ثقته بنفسه وبالمحيطين به وقد اختلطت عليه الأمور وبذلك تضطرب علاقاته الاجتماعية داخل وخارج الأسرة. (أمير الأزهرى)

وهذا يقودنا إلى تعرف التفكك الأسرى، كما يراه الباحثون فى هذا المجال:

ب. عدم الاستقرار الأسرى. (الطلاق) كصورة من صور التفكك الأسرى:

أوضحت نور الهدى المقدم (١٩٩٠) أن الأسرة المفككة هي الأسرة التي تحرم من وجود الأب حرماناً كلياً بسبب الطلاق أو حرماناً جزئياً بسبب المشاجرات أو المنازعات الدائمة بين الوالدين بسبب زواج الأب من أخرى.

وذكر محمد على حسن (١٩٧٠)، أن الأسر المتصدعة هي الأسر التي يكون فيها أحد الوالدين أو كلاهما مفقوداً أو متوفياً أو مطلقاً أو هاجراً للمعيشة، التي يعيش فيها الوالدين معاً مع أطفالهم تسودها المنازعات.

ومن الواضح أن هناك تشابهاً واختلافاً فى تعريفات الأسر المفككة لكل منهما، كما لوحظ أيضاً اختلاف المسميات فالبعض يطلق عليها اسم البيوت المحطمة أو الأسر المتصدعة أو الأسر المحطمة والاختلاف فى اللفظ، لا يخرجها جميعاً عن معنى واحد فى التشابه والخصائص، وهى:

- حرمان الأطفال من الرعاية المباشرة والدائمة من الوالدين أو كليهما، أما الاختلاف فيكون فى نظرهم اليه على أنه التصدع الأسرى الناتج عن غياب الأب أو الطلاق أو المنازعات العائلية.

ونعرض مثالا على حالات الطلاق فى أثرها على الطفل من حيث الإحساس بالأمن، كصورة من صور التفكك الأسرى:

فالطلاق طبقاً لإحصائيات المركز القومى للبحوث الاجتماعية، فى ضوء تحديد عدد الزيجات وعدد حالات الطلاق فى الفترة من ١٩٧٢ حتى عام ١٩٩٤، مثل

حالة طلاق واحدة لكل ٤ أو ٥, ٦ زيجات، وهذا يوضح لنا مدى حجم المشكلة وما يترتب على الطلاق من آثار سلبية على الأسرة وعلى الأطفال خاصة؛ فالطفل أول من يصيبه الضرر من جراء عملية الطلاق، وما يتركه من آثار سلبية في نفس الطفل. وقد أشارت دراسة كورتز Kurtz 1993 إلى الآثار لسلبية المترتبة على الطلاق والتي تمثلت في انخفاض احترام الطفل لنفسه وتقديره لذاته.

كما أشارت دراسات كل من أوثمان (١٩٧٥)، احسان الدمرداش (١٩٧٦) هوك (١٩٩٢)، مازور (١٩٩٢) إلى أن أذى الانفصال (الطلاق) لا يفوقه أذى، حيث يعتبر تهديداً دائماً ومتجدداً للإحساس بعدم بالأمن النفسى.

كما ثبت لدى علماء النفس أن الخبرات المؤلمة في الطفولة تختزن داخل الطفل وتشعره بعدم الطمأنينة والتعاسة، كما أن الطلاق يؤثر على سمات شخصية الأبناء من حيث توافقهم ومفهومهم عن ذاتهم (راوية محمود حسين ١٩٩٧) كما أن المشكلات والإضطرابات النفسية لدى أبناء المطلقين أكثر منها لدى أبناء الأسر المستقرة (حسن عبد المعطى ١٩٩٣).

تعريف الطلاق؛

الطلاق Divorce

وعرفته صباح عبد العال بأنه لفظ مخصوص، يقر بحكم الشرع والقانون إنهاء العلاقة الزوجية بناءً على رغبة الزوجين معا أو أحدهما، وبه يترتب على الزوجين إجراءات شرعية وقانونية. (صباح عبد العال ١٩٩٠، ١٩).

وعرفه عاطف غيث بأنه ترتيب نظامى لإنهاء علاقة الزواج والسماح لكل طرفه بحق الزواج مرة أخرى، وهو يشير إلى الانفصال الطبيعى بين الزوجين؛ بحيث لا يغير هذا من العلاقات القانونية التى نجمت عن الزواج. (عاطف غيث ١٩٧٩، ١٣٩)

ويتضمن التفكك الاسرى (الطلاق) كمتغير مرتبط بالأمن أن الطلاق يؤدي إلى:

١ - عدم وجود رعاية اجتماعية ونفسية.

٢ - عدم وجود القدوة بسبب غياب الأب.

٣ - عدم اكساب الطفل القيم والاتجاهات.

٤ - عدم التواجد الاسرى وجدانيا يؤدي إلى عدم الدفء العاطفى.

واضطرابات سلوكية وقلق وخوف وتهديد دائم لفقده مصدر الأمان الأول، وهو الأسرة.

الدراسات والبحوث المرتبطة بالأمن النفسى:

يتعرض فيما يلى الدراسات والبحوث التى تناولت الاحساس بالأمن النفسى لدى الاطفال، ثم الدراسات التى تناولت التفكك الاسرى (الطلاق) وعلاقته بالاحساس بالامن النفسى لدى الاطفال.

أولاً: دراسات تناولت الإحساس بالأمن النفسى لدى الأطفال:

١. دراسة ماريون وآخرون. Marion. V., 1988.

اجريت هذه الدراسة لقياس الأمن الارتباطى (التعلقى) كدالة لتعلق الطفل بالام باستخدام (Qtest).

استخدمت هذه الدراسة مقياس Qtest لتمييزه بدرجة صدق وثبات عالية لقياس مدى إحساس الأطفال بالامن، من خلال تفاعله مع المواقف الغريبة فى الأعمار من (١ - ٣ سنوات)، وهو مقياس يحتوى على بنود للقائم بالملاحظة لتسجيل الخصائص المقبولة اجتماعياً وقد أخذ فى الاعتبار نظرية الارتباط (التعلق) التى تستوجب وجود علاقة بين استجابة القائم بالرعاية الطفل وإحساسه بالأمن النفسى؛ أى إن مقدمى الرعاية للطفل الذين يستجيبون بسرعة أكثر، وبكفاءة أكثر لإشارات الطفل، فإن علاقتهم بأطفالهم تكون أقوى وأفضل.

وفى هذه الدراسة تم قياس درجة فاعلية اختبار Q فى قياس الارتباط (التعلق)، وطبقت الاختبارات على ٣٩ أسرة للاطفال فى عمر سنة ونصف (١٩ طفلاً و ٢٠ طفلة) وتم ضبط المستوى الاقتصادى والاجتماعى.

واشتمل اختبار كيو (Qtest) للارتباط الأمنى على ٧٥ بنداً مقسمة إلى تسعة

أبعاد، تمت ملاحظتها خلال (١٠ أيام) عشرة أيام. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات الاطفال على (Qtest) درجاتهم على مقياس الإحساس بالأمن والمسايرة الاجتماعية والرغبة. وقد اعتبر الطفل ذو الدرجة العالية على مقياس الأمن بأنه أكثر استقلالاً، واعتبرت الدرجة العالية في الاجتماعية بأن الطفل كان اجتماعياً بدرجة أقل، وأثبتت النتائج دلالة وثبات مقاييس الأمن والمسايرة الاجتماعية، وكانت الدرجات الأمن ٠,٤٠ والمسايرة ٠,١٤ والاجتماعية - ٠,٣٢٧ الرغبة ٠,٤١.

٢. دراسة فان ايزندورن وآخر Van Izendoorn, 1989،

أجريت الدراسة على (٧٠٠٠ أب وأم) سبعة آلاف فرداً من الآباء والأمهات الألمان لحساب صدق وثبات استبيان خصائص الطفل الأمن و الطفل غير الأمن (القلق).. فقد أثبتت نتائج هذه الدراسة أن الشخص غير الأمن يتصف بالابعاد التالية:

١. الصعوبة Difficulltness ويكون مضائقاً،

وهو يشير إلى أن الطفل يصيح ويبكى أو يثير القلق، ويعكس هذا البعد رأى الأم في درجة صعوبة طفلها، ودرجة الاهتمام التي يطلبها فكان معامل الثبات هو ٠,٦٩، ع = ٠,٢، س = ٠,٢١.

٢. القابلية للتكيف Adaptabilty.

تشير إلى قابلية الطفل وقدرته على التوافق مع الظروف الجديدة (بيئات - غرباء)، وتدل الدرجة المنخفضة على الدرجة العالية من التكيف = ٠,٨٧، ع = ٠,١، س = ٠,١٠.

٣. جدير بالعانقة Cuddly indicates.

٤. المزاج Temperament (الحالة المزاجية Moodindicates).

تدل على إلى أي مدى يبدو الطفل مرحاً ومهذباً وتشير الدرجة العالية إلى مزاج مكتئب.

٥. المثابرة :

المثابرة تعكس طاعة الطفل وسهولة اقتياده وتمت مقابلة الاطفال فى حجرة اللعب (Play room) لقياس نوعية الارتباط بالأم والطفل فى ٨ مواقف غريبة متتالية، واستمرت لمدة ٣ دقائق لكل موقف، وكان الطفل يواجه بيئة غريبة مع شخص غريب مع شيئين فاصلين بينه وبين القائم بالرعاية. وتم تسجيل سلوك الطفل على ستة مقاييس مقننه.. هى: الاقتراب proxmety، والسعى للاتصال Contactseeking، والاستمرارية فى الاتصال Maintenance of Contact، والمقاومة Resistance، والتجنب Avoidance، وسلوك البحث Search Behavior، وأقصى تفاعل Dis-tance Interaction.

وتم تصنيف السلوك الملاحظ إلى متجنب يقلق - آمن - مقاوم يقلق، وقام إثنان من الملاحظين بتسجيل ١٥ موقفاً غريباً تم تسجيلها بالفيديو، وكانت قيمة الصدق والثبات عالية ٠,٧٨، معامل الاتفاق ٠,٩٣، وتم تصنيف العلاقة بين الأم والطفل على أساس سلوك التفاعل والبكاء والحوارات العائلية.

كما تم حساب ثلاث متغيرات، هى: سلوك التعلق والسعى إلى الاقتراب والمحافظة على الاتصال.

وقد أمكن تعريف استجابة الأم فى قدرتها على الإدراك والتفسير بدقة للإشارات الضمنية فى سلوك الطفل، والاستجابة لها على نحو عاجل (خلال ١٠ جلسات). وقد طلب من الأمهات أن يلعبن مع أولادهن، وأن يتصرفوا كما لو كانوا فى المنزل وتم تسجيل الجلسات على شريط فيديو. وقد قام الملاحظون بتسجيل الملاحظات، وتم تقنين الاستجابة واعتبرت الدرجة العالية على هذا المقياس درجة استجابة عالية.

وأوضحت النتائج انه لا يوجد علاقة ارتباطية بين درجات الأمن والاقتراب أو المقاومة أو التجنب أو السعى للاتصال أو المحافظة على الاتصال، طبقاً لما تم تسجيله فى المواقف الغريبة.

وكانت استجابة الأمهات الأطفال ذوى الاحساس بالأمن دالة إحصائياً عن استجابة أمهات الاطفال القلقين.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطفل الذى يمكنه التفاعل مع المواقف الغريبة أكثر أمناً.

كما أبرزت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الأمن والقلق بالنسبة لدرجاتهم على مقياس الحالة المزاجية المتمثلة فى :

(الصعوبة - التكيف - إغراء العناق - المثابرة - المزاج) ولم يظهر لجنس الطفل تأثير واضح أو للحالة الاقتصادية الاجتماعية، كما ارتبطت المقاومة بالمثابرة، وهذا يوضح أن الطفل كلما كان مثابراً وغير مطيع فإنه يظهر ميلاً للمقاومة أثناء تواجده فى الموقف الغريب.

وأظهرت النتائج كلما كان الطفل ذا قدرة كبيرة على التكيف للموقف الصعبة الجديدة فإنه، يكون أكثر أمناً. وكلما كان الطفل أكثر ميلاً للمعانقة، كان غير آمن.

٣. دراسة تينى وآخرون. (Teti, el (1991)

اهتمت هذه الدراسة بالإحساس بالأمن بين الأطفال ما قبل المدرسة، والتعلق الأمومي فى إطار التفاعل الاجتماعى والضغط الوالدية، وأجريت هذه الدراسة على الاطفال فى أعمار من ٤ - ٥ سنوات، وحسبت الدرجات على مقياس الإحساس بالأمن، ومقياس لضغوط الوالدية.

وأثبتت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الإحساس بالأمن لدى الأطفال، والدرجة المرتفعة من حساسية الأم ومرونتها وتأثيرها، وقدرة التفاعل الاجتماعى من جانب الطفل نحو الأم.

وقمت ملاحظة الأطفال من خلال اللعب الحر. كما ارتبطت درجات الأطفال على مقياس الإحساس بالأمن بمستويات الضغوط الوالدية.

وتبرز النتائج أن إحساس الطفل بالأمن يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعلاقة بمقدم الرعاية

(Caregivers). كما أن الاطفال الذى ينسبون إلى أمهات عاطفيات حساسات يكونون أكثر إحساساً بالأمن عن الاطفال الذين ينسبون إلى أمهات رافضات ولسن على درجة عالية من الحساسية .

وقد أظهرت الدراسة أن الأطفال ذوى الإحساس بالأمن أقدر على التفاعل الاجتماعى والتعاطف، والذى ظهر فى تفاعلاتهم مع من يقوم بالرعاية المباشرة لهم والراشدين والغرباء والأقران من الاطفال، وأوضحت النتائج أن الأمن لدى الأطفال الأكبر سناً يرتبط بالاستقلالية.

أما بالنسبة لقياس الضغوط الوالدية، فقد استخدم لذلك نموذج يتألف من بعدين أساسيين: الأول، خاص بالطفل، ويتكون من ١١ عبارة (للتكيف) مثال: الطفل يغضب لأنفه الأسباب.، والثانى يتكون من ٧ عبارات مثال (الطفل لا يتسم مثل بقية الأطفال، والطلبات (٩ عبارات) مثال: إن طفلى يسبب لى مشاكل كثيرة أكثر مما كنت أتوقع، والمزاج العام يقاس من خلال خمس عبارات مثال: طفلى يبكى أكثر من معظم الأطفال، والنشاط الزائد يتكون من ٩ عبارات (مثل : طفلى غير منظم) ومساعدة الآباء تتكون من ست عبارات مثال: أن طفلى كلما فعل شيئاً من أجلى يسعدنى به - ويتكون العنصر الخاص بالآباء من سبعة أبعاد، متمثلة فى الإحباط والكآبه، ويتكون من ٩ عبارات مثال: طفلى يتمتع ويرقص ويغنى بالموسيقى.

وكانت النتائج بالنسبة للمجموعة الآمنة مرتبطة ارتباطاً دالاً وقوياً بالسلوك الاجتماعى.

أما الضغوط الوالدية، فقد كان لها تأثير سلبى على أطفال أمهات هذه المجموعة، وكان سلوك الأطفال تجاه أمهاتهم أكثر مقاومة وعنف، وأن الامهات التى تتميز بالأموه والحساسية كن أكثر الأمهات إحساساً بالأمن، وأطفالهن أقل شراسة وعنفاً فى سلوكهم.

كما أوضحت المقاييس التى طبقت على مجموعة Q، مجموعة PSI اليابانية أن سلوك الأطفال مرهون بعلاقتهم بأمهاتهم، وأن الاطفال الذين لا يعتمدون على انفسهم يعانون من المشاكل.

٤. دراسة باسمان وآخرين 1974 Passman, and Ather.

تهدف هذه الدراسة معرفة تأثير تعلق الطفل الآمن بشخص ما (الأب أو الأم أو غيرهما) وتعلق الطفل تعلق آمن بجما (ببطانية مثلاً) يؤثر على عاطفة الطفل وتعلم مهمة تمييز.

وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ طفلاً، يبلغون من العمر ٢, ٣ سنوات وصنفوا إلى مجموعات) غير المتعلقين أو المتعلقين تعلق آمن بالأمن، أو المتعلقين ببطانية) وأعطيت لهم مهمة اشتراط - انطفاء (كف) - إعادة اشتراط بسيطة في بيئة لعب مألوفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاطفال في المجموعات ذات التعلق البشري أو الجما كان أداؤها على مهمة التمييز أفضل بصورة دالة من الأطفال، الذين لم يتوافر لديهم أى تعلق - كما ان الأطفال الذين لديهم موضوعات التعلق تُعوّد الاطفال من سن (٢) وثلاث سنوات على بيئة مألوفة.

إن وجود شخص آدمى (إنسان) يتعلق به الطفل تعلقاً آمناً، يساعد الطفل على التكيف مع هذه البيئة غير المألوفة لدى الطفل لأن التعلق يعطى للطفل إحساساً بالأمن النفسى.

٧. دراسة ولبو وآخرين 1991 WOL, pow, and Others

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر وجود الوالدين في تفاعلات الأطفال الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة.

تكونت عينة الدراسة من أطفال ما قبل المدرس في روضتين، من سن ٣ - ٤ سنوات، وكان متوقعاً أن الأطفال المتعلقين تعلقاً آمناً سيكتشفون بيئتهم عند وجود الوالدين بصورة أشمل وأكثر مهارة عن وجود أحد الوالدين بالنسبة إلى الأطفال المتعلقين بشكل غير آمن.

واشترك الآباء والأمهات في الفصول يوماً واحداً في الاسبوع. وتم جمع بيانات عن تفاعلات الأطفال الاجتماعية أثناء اللعب الحر، عند وجود أحد الوالدين، وكذلك عند غيابه، وكذلك ملاحظة العلاقات بين الوالدين والطفل، والمقيدين

بالروضة كل الوقت فى برنامج يومى مدته ٣ ساعات. أشارت النتائج إلى أن الأطفال اشتركوا فى لعب عالى المستوى، ولعب أكثر انخفاضاً فى المستوى أثناء اللعب الحر فى الأيام، التى كان يعمل فيها أحد الوالدين فى الروضة.

بدأ الأطفال اللعب مع الرفاق فى وجود أحد الوالدين ، بصورة أقل منها فى غياب أحد الوالدين.

كما عبر الأطفال عن عاطفة سلبية أكثر وقصوا وقتاً أقل بالقرب من الكبار، عند وجود أحد الوالدين (فى الروضة).

ان هذه الدراسة تؤكد أن التعلق الآمن للطفل فى الشهور الأولى من حياته يكون بمثابة عوامل تصدى للطفل، يتحصن بها للمستقبل وعند تعرضه لخبرات فى حياته كتواجده فى الروضة وفى اللعب الحر مع أقرانه دون الحاجة لتواجد الكبار معه؛ فالتعلق الآمن يعطى للطفل ثقة فى نفسه وفى العالم من حوله.

٨. دراسة سويس وآخرين ١٩٩٢ Suess, G.J and Others.

تهدف الدراسة معرفة تأثير تعلق الطفل بالأم والأب على تحسين التكيف لدى طفل الروضة.

وتكونت عينة الدراسة من أطفال فى سن (٥ سنوات) وقد صنف الأطفال تبعاً لتعلقهم بالأم والأب، منذ كان عمرهم سنة أو سنة ونصف، والأدوات المستخدمة فى البحث كانت الملاحظة واختبار الإدراك الاجتماعى فى سن ٥ سنوات.

دلت النتائج على أن تعلق الطفل بالأم فى فترة ١٢، ١٨ شهر ينبئ بالمهارة الاجتماعية والتكيف الاجتماعى لدى طفل ما قبل المدرسة بقوة، أكثر من التعلق بالأب أو التعلق بالأم والأب.

ويقصد هنا بالتعلق هو التعلق الآمن Attachment Security، وهو التعلق فى الشهور الأولى من عمر الطفل فى سن ١٢، ١٨ شهر، وان هذا التعلق يعتبر منبئاً لما ستكون عليه علاقته الاجتماعية مستقبلاً.

٩-دراسة ينج بلاد وآخرون 1993 Young Blade and Others.

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التعلق الآمن لدى الطفل بالوالدين، وفكرة الصداقة وملاحظة سلوك الصداقة في سن ٥ سنوات.

تكونت عينة الدراسة من ٧٣ من الأطفال، ويتم ارتباطهم باتجاه الام بإجراء مواقف غريبة وقوية لمعرفة تعلقهم الآمن بالأم عندما كانوا في سن ١٢ شهراً، وتجاه آبائهم في سن ١٣ شهراً، وفي سن ٥ سنوات.

تمت ملاحظة اللعب مع الأصدقاء المقربين وأوضحنت النتائج أن عينة الأطفال التي لديها إحساس بالأمن نتيجة لعلاقة التعلق الآمن الموجودة بين الاطفال وآبائهم منذ فترة مبكرة من العمر يكون الطفل مرتبطاً بطريقة ايجابية مع مفهوم الصداقة وشخصية الأصدقاء وعلاقته بهم وسلوكه معهم.

١٠.دراسة هاريسون وآخرين 1996 Harrison.

هذه الدراسة تعتمد على أن الأطفال الذين ينالون الرعاية في سن مبكرة ويتميزون بالإحساس بالأمن، أو التعلق الآمن نتيجة لعلاقة الطفل بأمه، وان الطفل ذا التعلق الآمن أكثر قدرة على المناظرة والتكيف الاجتماعي.

وتكونت عينة الدراسة من ١٣٥ طفلاً من عينات أقل إحساساً بالامن أو أقل في التعلق الآمن من حيث علاقته بأمه وفي تكيفهم الاجتماعي في سن سنتين ونصف، وهؤلاء الأطفال هم من تلقوا الرعاية من الوالدين أو غير الوالدين، وأحضرت خلال مقابلة الآباء وسؤالهم عن الأطفال في سن الطفولة من ٦, ٢ سنة - ٣٠ شهراً.

وقيست المواقف القوية والغريبة بطريقة M. Ain Sworth and Ather

وتم قياس مستوى الأطفال في التفاعل الاجتماعي مع البالغين ومع الأقرباء اثناء اللعب الحر، ومع أطفال معروفين لديهم في مثل سنهم وكانت القياسات مبنية على الملاحظة.

وأوضحت النتائج أن العينة الممثلة، ومن يتميزون بقلّة المخاطرة والتعلق الآمن

للرضيع بالأم والخبرات المبكرة بالعناية بالطفل.. كل هذه العوامل لا يمكن التنبؤ بها ولا تكفى للتنبؤ بالتكيف الاجتماعى. وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن شكل التفاعل الاجتماعى للطفل فى سن (٥, ٢) سنة غالباً تتأثر بفترة النمو التى يمر بها الطفل، واستنتج الباحث من الدراسة أن تحسين الرعاية أو وجود أو غياب الأم، عدد الاطفال فى الأسرة له تأثيره على تكيف الطفل الاجتماعى.

تعقيب على الدراسات التى تتعلق بالأمن النفسى لدى الاطفال والمتغيرات المرتبطة به

أوضحت الدراسات السابقة أن الإحساس بالأمن النفسى مرتبط بالعلاقة بين الأم والطفل، وما تقدمه من رعاية للطفل، فكلما كانت علاقة الطفل بأمة قائمة على الحب والعطف والمودة والتفاعل والمشاركة مع الطفل فى لعبة واستشارته فى اللعب معه ومحادثته والربت والعناق.. كل هذا يجعل الطفل يشعر بالإحساس بالأمن النفسى، من خلال هذا التعلق الأمن Attachment Security وان هذه الدراسات اوضحت ان الاحساس بالأمن منذ مراحل عمرية مبكرة يساعد الطفل على التكيف الاجتماعى أو تمنحه الاطمئنان إلى الآخرين كما أنه يطمئن إلى الاماكن غير المألوفة مثل دراسة باسمان ١٩٧٤، محمد إبراهيم عيد ١٩٩٢، تيتى ١٩٩١، سويس ١٩٩٢.

كما أكدت بعض الدراسات أهمية العلاقة بين الطفل وأسرته فى إحساسه بالأمن (علاء كفاى ١٩٨٩).

دراسات تناولت علاقة التفكك الأسرى بالاحساس بالأمن؛

(١) دراسة ستانلى وآخرين Stanley and other؛

وتهدف هذه الدراسة دراسة تأثير غياب الأب على مهارات حل المشكلة الاجتماعية والتوافق الشخصى والاجتماعى لدى الأطفال الروضة وتأثير غياب الأب على التكيف الاجتماعى للأطفال، وقد تكونت عينة البحث من أطفال الروضة فى مراحل عمرية تتراوح ما بين ٤ - ٥ سنوات، ومقسمة إلى مجموعتين (١٣) ذكراً

و(١٢) طفلة من أسر غائبة الأب، (١٣) ذكراً و(١٢) طفلة من الإناث الموجودى الأب وقد تم استخدام اختبار حل المشكلة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة .

وأظهرت النتائج أن الأطفال العاديين قد أظهرو تحسناً فى سلوكهم التوافقى وتكيفهم الاجتماعى عن الأطفال المحرومين.

(٢) دراسة جوزيت جورج عبدالله ١٩٨٨

وتهدف الدراسة أثر تغيب الأب فى مرحلة الطفولة المبكرة على النمو العقلى والشخصى والاجتماعى والدراسة المتعمقة لشخصية الطفل، وأثر حرمان الطفل من الأب على النمو العقلى والشخصى، واشتملت عينة الدراسة على عينة مكونة من ١٢ أسرة، وتشترك فى بعدين أساسيين ، وهما:

تغيب الأب وذلك بسبب (الوفاة - السفر - الطلاق)، وكذلك تشتمل هذه الأسر على طفل أو طفلة. وقد استخدم الباحث الأدوات، وهى: المقابلة الشخصية والملاحظة واختبار تفهم الموضوع واختبار وكسلر بليفو للذكاء وقد أسفرت نتائج البحث عن أن حرمان الطفل من الأب يعوق نموه العقلى، كما أكدت الدراسة أن وجود بديل للأب لا يؤثر فى النمو العقلى لديه، ووجدت أن الاتجاهات السيكوباتية على الذكور أكثر من الإناث المحرومين من الأب نفسياً، والشعور بالذنب والعلاقات الاجتماعية غير السوية مع الإناث أكثر من الذكور المحرومين من الأب.

(٣) دراسة مازيور 1992 Mazur

وتهدف معرفة الآثار السلبية للطلاق وعلاقة الأم بالطفل، وتوضح هذه الدراسة ما يدفعه الطفل نتيجة للطلاق والتنبؤ - السلوك النفسى للأطفال.

وقد تمت دراسة درست حالة ٣٨ أمًا من الأمهات المطلقات وأطفالهن ما بين سن ٨ - ١٢ سنة ولم يتزوجوا مرة أخرى.

والأمهات منهم أمهات تقدم الرعاية لأبنائها والآخريات لا يقدمن أى رعاية لأطفالهن، ووجدت علاقة دالة على مقياس Negative Cognitive errors، وأن هؤلاء الأمهات يعتبرون أطفالهم منبوذين، كما أنهم يقدمون مساعدة أقل لأطفالهن بالنسبة للأمهات الأخريات أو لا يقدمن أى إعانة لهم.

- كما وجد أن زيادة عدم انضباط سلوك الأطفال له علاقة بتقارير الأمهات.

- كذلك كانت مقاييس الأطفال كانت دالة وموجبة وقاست (احترام النفس - الاعتماد على النفس - التفاؤل بالمستقبل)، وأن هناك علاقة دالة مع أمهاتهم على ما تقدمه الأمهات لأطفالها من مساعدة وحل مشكلاتهم.

- كما أوضحت النتائج أن علاقة الطفل علاقة غير تعاونية ومنبوذة، وأنها علاقة غير سوية. ويرجع ذلك إلى الضغط النفسى نتيجة الطلاق.

- كما أن علاقة الطفل بالأم تعطى الطفل الإحساس بالأمن النفسى ضد ضغوط الطلاق، بطريقة أقل تهديداً أو أكثر تكيفاً.

- فى هذه الدراسة كانت النتائج تؤكد أن للطلاق آثار سلبية على الأمهات خاصة من تعول الطفل بمفردها، وأن الضغوط النفسية للطلاق تؤثر على علاقة الأم بطفلها، وهذه العلاقة تكون غير سوية بين الطفل وأمه؛ مما يجعل أطفال هؤلاء الأمهات فاقدى الأحساس بالأمن النفسى.

(٤) دراسة كيرتز وآخرون Kwertz 1993

تهدف هذه الدراسة إلى تأثير عوامل التصدى لدى الأطفال بعد الطلاق لدى الأطفال فاقدى الرعاية الوالدية.

تكونت العينة من ٣٥ أسرة لطفل فاقد الرعاية الأبوية بعد الطلاق، واعتمدت الدراسة على الزيارات المنزلية والاستبيانات والاستخبارات للقياس.

وكانت أعمار الأطفال فى سن ما قبل المدرسة من ٤ - ٦ سنوات، وكانوا يقضون هذه الفترة مع أب أو أم واحدة نتيجة لهذا الطلاق، ودرست هذه الدراسة العلاقة بين

عوامل التصدى للأطفال بعد الطلاق وهى (احترام الذات Self-esteem، تقدير الذات أو كفاءة الذات Self- efficacy) وكذلك شملت الزيارات أثر الخلافات بين الآباء ومشاهدة الأطفال لها.

وأوضحت النتائج أن هناك علاقة موجبة دالة بين فترة الزيارة للآباء، واحترام ذات الطفل، ولكن لا توجد علاقة بين أغراض الزيارة تقدير الذات. كما كشفت أن زيادة الزيارات للأطفال فاقدى الرعاية الوالدية تؤيد وجهه نظر الأطفال لقيمتهم الشخصية. ولكن على الرغم من ذلك فإن احترام الأطفال لأنفسهم ليس دالاً مع تكرار الزيارات، وذلك ربما لسبب الخلافات الاجتماعية فى المناخ العائلى.

(٥) دراسة عفاف دنيال ١٩٩٣

هدفت تعرف أنماط الرعاية الأسرية للأطفال المرحلة الابتدائية بعد الطلاق، وعلاقتها بتوافقه من النفسى والاجتماعى على عينة مكونة من ٥٠٠ طفل وطفلة، من سن ٦- ١٢ سنة، ومنهن ٢٥٠ يعيشون داخل الأنماط المختلفة من الرعاية بعد الطلاق، و ٢٥٠ يعيشون مع كلا الوالدين مستخدمين مقياس الشخصية للأطفال إعداد عطية هنا ١٩٦٥، واستمارة الوضع الاجتماعى والاقتصادى، إعداد عبد العزيز الشخصى ١٩٨٨، واستمارة تعرف أنماط الرعاية الأسرية السائدة التى يعيش فيها الأطفال بعد طلاق الوالدين إعداد الباحثة، والمقابلة الشخصية عن طريق الزيارات المنزلية والوثائق والسجلات المدرسية. وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- أن درجات الأطفال المنتمين إلى نمط رعاية الجدة أو الجدة لأحد الوالدين كانت أفضل من بقية الدرجات.

- وتؤكد هذه الدراسة أن الأطفال ينالون رعاية الجدة أو الجدة، دون التعرض لخلافات الوالدين، وبعيداً عن مشاكل الآباء.

(٦) دراسة حسن عبدالمعطى ١٩٩٣

هدفت الدراسة تعرف الفروق فى المشكلات النفسية بين أبناء المطلقين وأبناء الأسر المستقرة، وكذلك تعرف ترتيب المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً بين أبناء المطلقين، وكذلك تعرف أثر برنامج إرشادى على تخفيف حد المشكلات النفسية

لأبناء المطلقين، على عينة مكونة من ١٨٢ طفلاً وطفلة من الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسى، وتمثل أبناء المطلقين، والمجموعة الثانية مكونة من ١١٧ طفلاً وطفلة يمثلون أبناء الأسر المستقرة، واستخدمت أدوات ومقاييس المستوى الاجتماعى والاقتصادى، واختبار الذكاء المصور، واستبيان المشكلات النفسية للأطفال والمراهقين من إعداد الباحث.

وأوضحت النتائج وجود فروق بين أبناء المطلقين وأبناء الأسر المستقرة فى جميع المشكلات النفسية، وكان أبناء المطلقين أكثر إحساساً لهذه المشكلات. كما وجد أن ترتيب المشكلات النفسية لدى الأبناء المطلقين على النحو التالى: الكذب - السرقة - العزلة - الاكتئاب - الغضب - الغيرة - ضعف التحصيل الدراسى - الشعور بالنقص - الهروب، وكانت أولى المشكلات، هى: القلق - العدوان - الخوف - الجنس - التدخين - الإدمان.

ومن عرض الدراسات السابقة يتضح أن:

١ - أغلب الدراسات أوضحت الآثار السينة التى يتركها الطلاق على الأطفال، ومنها: عدم توافقهم الشخصى والاجتماعى، وأثر غياب الأب والأم على النمو النفسى، وتأثيره السلبى على شخصية الطفل.

٢ - أن غياب الأم أكثر ضرراً للطفل من الأب فى مرحلة الطفولة المبكرة. كما أوضحت دراسة كيرتز ١٩٩٣ الآثار السلبية للطلاق فى تقدير الطفل لذاته واحترامه لنفسه، وكذلك الأثر العميق فى نفوس الأطفال لما يرونه من خلافات زوجية ومشاهدتهم لهذه الخلافات.

٣ - يتعرض الأطفال للإهمال وعدم الرعاية نتيجة للضغوط النفسية، التى تقع على المطلقين.

٤ - أن الإحساس بالأمن النفسى للطفل متوقف على العلاقة بين الطفل والوالدين أو مقدم الرعاية، فإذا كانت هذه العلاقة قائمة على الحب والمودة والعطف والمشاركة والتفاعل بين الطفل ووالديه والأم على وجه الأخص، أشبعت حاجة الطفل إلى الأمن النفسى.

٥ - أن هناك علاقة بين الاستقرار الأسرى، المتمثل فى شيوع مناخ من الحب والمودة والعطف والبعد عن المنازعات الأسرية والاحساس بالأمن النفسى لدى الطفل. وهذه المتغيرات المرتبطة بالأمن النفسى، استطاعت إحدى الدراسات استخدامها فى تصميم مقياس لقياس الإحساس بالأمن النفسى لدى أطفال ما قبل المدرسة(*) بمشاركة مؤلفة الكتاب وبإشرافها. وتضمن المقياس الأبعاد التالية:

البعد الأول : الوثام الأسرى، وتشتمل على العبارات التالية:

أكون مطمئناً،

- ١- لما كلنا فى البيت بنخاف على بعض.
- ٢- لما بنساعد بعض.
- ٣- لما بنحب بعض.
- ٤- لما بنضحك مع بعض.
- ٥- لما بلعب مع أخواتى.
- ٦- لما بنتفصح مع بعض.
- ٧- لما يكون بابا وماما متفاهمين.
- ٨- لما يكونوا مش متخانقين.
- ٩- لما يكونوا مش متخاصمين.
- ١٠- لما أعمل حاجة غلط وماما تسامحنى.
- ١١- لو كسرت حاجة وماما متزعقلش.
- ١٢- لو ساعدت ماما فى شغل البيت.
- ١٣- لما أسمع كلام ماما.
- ١٤- لما ماما تسمح لى أخرج أتمشى لوحدى قريب من البيت.

(*) د. زينب سليم متولى (١٩٩٨): دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالأمن النفسى لدى أطفال ما قبل المدرسة، ماجستير بمهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

البعد الثاني : التواجد الأسرى:

أكون مطمئناً:

- ١ - عشان ماما بتخرج معايا وتشترى لى طلباتى.
- ٢ - لما بابا يوصلنى للمدرسة.
- ٣ - لما ماما تدينى حاجة حلوه عشان يساعدنا فى البيت.
- ٤ - عشان عندى ماما وبابا.
- ٥ - عشان لما تكون ماما فى البيت مفيش حرامى بيدخل الشقة.
- ٦ - عشان بابا يلعب معايا الكورة أو يتفرج معايا على التلفزيون.
- ٧ - لما تكون ماما معايا وأنا بذاكر.
- ٨ - عشان بابا جاب لى لبس جديد.
- ٩ - عشان بابا أو ماما بيفسحنى ويودينى النادى.
- ١٠ - لما بابا يساعدنى فى عمل الواجب.
- ١١ - لما بابا وماما يكونوا معايا فى البيت.

البعد الثالث: التواجد فى مكان مألوف:

أكون مطمئناً:

- ١ - لما أكون فى البيت مع ماما وبابا وأخواتى.
- ٢ - لما يكون الباب مقفول بالمفتاح أو الترباس.
- ٣ - عشان بروح النادى مع أخويا.
- ٤ - فى النادى عشان يلعب مع اصحابى.
- ٥ - فى الشارع ومعايا ماما وبابا.
- ٦ - لما حد من قرايبنا يزورنا فى البيت.

٧ - لما المدرسة ما تغبش من الروضة.
٨ - لما المدرسة تكون معايا فى الفصل.
البعد الرابع : تواجد الاصحاب واللعب معهم.
أكون مطمئناً؛

- ١ - لما أَلعب مع أصحابى فى الفسحة .
- ٢ - لما بنضحك مع بعض .
- ٣ - لما أصحابى ييحبونى .
- ٤ - لما اصحابى ييدفعوا عنى مع الأولاد الآخرين .
- ٥ - لما أصحابى مش بيتخاصموا كثير .
- ٦ - لما نكون أنا وأصحابى بنحب بعض .
- ٧ - لما ماما وبابا يسمحوا لى اللعب مع اصحابى .
- ٨ - لما يكون أصحابى طيبين ومش بيضربونى .
- ٩ - لما يكون اصحابى محدش بيعمل شقاوة ولا دوشة .

البعد الخامس : الالتزام الدينى؛

أكون مطمئناً؛

- ١ - لانى باكون قريب من ربنا .
- ٢ - لانى باقرأ قران .
- ٣ - لانى ما بأذيش حد .
- ٤ - لانى ما بأكذبش على حد .
- ٥ - لان اللى بيصلى حيروح الجنة .

٦ - لان ربنا بيقبل دعائى.

٧ - علشان بروح مع بابا الجامع.

٨ - لانى بابقى هادى فى الصلاة.

٩ - علشان بحب كتاب ربنا.

١٠ - علشان يساعد اصحابى لما يطلبوا منى حاجة.

البعد السادس : الصحة الجيدة،

أكون مطمئناً.

١ - لما ألعب وأنا مش تعب.

٢ - علشان بأعمل كل اللي انا عاوز من غير تعب.

٣ - لما ماما تجيب لى الأكل اللي بحبه علشان صحتى تكون كويسه.

٤ - لانى بأصحى من نومى فى نشاط.

٥ - لأن ماما بتسمح لى ألعب.

٦ - لأن مش باروح للدكتور.

٧ - لما أكون مش تعب وأنا برسم.

٨ - لأن بابا يقول حفسحك واصحى من النوم فى نشاط كويس.

٩ - لأن بنام كويس وأصحى نشيط.

البعد السابع: الحرية فى الألعاب وممارسة الهوايات،

أكون مطمئناً،

١ - لأن بابا وماما بيسمحوا لى بالعب بالمكعبات.

٢ - بعد ما أخلص الوجب ارسم ومحدث بيشخبط فى كراسى ويكسر ألوانى.

- ٣ - لأن ماما متزعش وأنا بلعب.
- ٤ - لأن ماما بتسمح اللعب فى النادى.
- ٥ - لأن بأرسم إلى أنا عاوزة.
- ٦ - لأن محدش بيزعجنى أو يضايقنى.
- ٧ - لأن ماما تتركنى اتفرج على أفلام كرتون ومتقولش إقفل التلفزيون.
- ٨ - لأنى بأغنى والمدرسة ما تشخطش وتزعق فى .
- ٩ - لما أصلح لعبتى ماما تزعقش.
- ١٠ - عشان ماما بتخلينى ألعب ومش بتقول ذاكر.
- ١١ - عشان محدش زعلان أنى بلعب ويعمل صوت باللعب.

البعد الثامن : الأم الحنون؛

أكون مطمئناً؛

- ١ - لما ماما تكون بتشتغل فى البيت وأطب منها لعبى وتحضرها لى.
- ٢ - لما ماما ما تزعش منى وتكون رايحه الشغل وأنا عايز منها حاجه.
- ٣ - لما ماما توعدننى بفسحه فى يوم أجازة.
- ٤ - لما ماما تحكى معايا شوية وتكون مش بتشتغل فى البيت.
- ٥ - لما ماما متزعقش معايا لما اسالها أى سؤال.
- ٦ - لما ما تسمع لى وأنا بحكى لها عن أصحابى.
- ٧ - لما ماما تحكى لى قصه او تقرا لى مجله.
- ٨ - لما ماما تكون سعيدة وأنا بساعدها فى شغل البيت.
- ٩ - لما ماما تحبنى عشان أنا مش بعمل حاجة تزعلها.

ثانياً: الحاجة إلى الانتماء لدى الأطفال:

تشكل الحاجة إلى الانتماء إحدى الحاجات الأساسية التي يجب إشباعها، وبصفة خاصة بداية من مرحلة رياض الأطفال وقد ورد عديد من المفاهيم التي حاولت عرض مفهومه وتعريفه على النحو التالي:

أ. الانتماء في معجم اللغة العربية:

- ورد في معجم المصباح المنير أن أصل كلمة الانتماء هو «نمى الشيء» ويقال نميته إلى أبيه أى نسبته إليه، ويقال أتماه إلى جده أى رفع نسبه إليه.
- كما جاء في معجم «المحيط» أن الانتماء يعنى الانتساب، فيقال انتمى إليه أى ارتفع نسبه إليه.

- ويتفق معجم لسان العرب مع معجم المحيط ومعجم المصباح المنير فى ارتباط الانتماء بالانتساب، حيث جاء فيه أن يتمى أى يرتفع، فمن نمى إلى غير أبيه أو انتمى إلى غير مواليه يعنى أنه انتسب اليهم، وصار منهم، ويقال انتمى فلان إلى فلان أى ارتفع إليه فى النسب.

- يتضح من التعريفات السابقة للانتماء عدة نقاط، هى:

- ١ - أن الانتماء مبنى فى الأصل على الارتباط والانتساب.
- ٢ - الانتماء يلزم الفرد المتمى إلى فرد أو جماعة بالاندماج والانصهار داخلهم.
- ٣ - ضرورة توافر مظاهر التوحد والامثال لكل قوانين وقيم وعادات وتقاليده الجماعة المتمى إليها الفرد.

ب. الانتماء فى قواميس اللغة الانجليزية والعلوم الانسانية:

- ويعنى التمتع بالصفات الاجتماعية اللازمة للانضمام فى الجماعة.
- كما وردت كلمة الانتماء، وما يقابلها باللغة الإنجليزية كلمة Belongingness وباللغة الفرنسية App. artenance فى معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية

لأحد زكى بدوى، ويقصد بها: انتماء الفرد إلى الجماعة حيث يرغب الفرد عادة فى الانتماء إلى جماعة قوية يتقمص شخصيتها ويوحد نفسه بها كالأسرة أو النادى أو الشركة أو المصنع ذى المركز الممتاز.

- وجاء فى الموسوعة المختصرة لعلم النفس والطب العقلى «لوليم الخولى ١٩٧٦» تعريف للانتماء أو الانتساب بأنه شعور الفرد بكونه جزءاً من مجموعة أشمل «أسرة - قبيلة - ملة - حزب» ينتمى إليها، وكأنه ممثل لها أو متوحد معها أو يتقمصها، ويحس بالاطمئنان والفخر والرضى المتبادل بينه وبينها، وكأن كل ميزة لها هى ميزته الخاصة.

وفى الموسوعة الفلسفية العربية، يعبر عن الانتماء باللفظ "Affiliation" ويتضمن الانتماء ارتباطاً داخلياً روحياً عميقاً، يحول العضوية فى حياة الجماعة إلى تفاعل مصيرى.

- ويؤكد هذا المعنى ما جاء فى قاموس العلوم الاجتماعية، وهو أن الانتماء عبارة عن الإحساس بالتوحد التام مع جماعة معينة، بشرط أن يكون الفرد مقبولاً فى تلك الجماعة.

- ومما سبق نجد أن القبول والرضا من جانب جماعة الانتماء مهم وضرورى؛ لكى تكتمل عملية الانتماء ويحدث التوحد والارتباط بهذه الجماعة وهذا يعنى أن هناك مشاعر وجدانية متبادلة تتولد بين الفرد وجماعة انتمائه، تجعله يتمسك بها وبكل المثل والمعايير، التى تؤمن بها وترضاها هذه الجماعة.

ج- مفهوم الانتماء وتعريفاته فى تراث علم النفس؛

أشار «أحمد خيرى حافظ، ١٩٨٠» إلى أن «ثورنديك» من أوائل العلماء الذين اهتموا بموضوع الانتماء كمفهوم مستقل، وأشار إلى أن مفهوم الانتماء يبدأ بارتباطات، تتشكل بسرعة بين المثير والاستجابة، فيكون الانتماء وصفاً لشكل الارتباط بين الاثنين.

ولقد عرف «ثورنديك» الانتماء بأنه صفة لجزء ينتسب بشدة لجزء آخر يكمله.

- ويتضح من تعريف «ثورنديك» أن:

١ - أساس الانتماء هو التفاعل والارتباط بين فرد وآخر أو بين فرد وجماعة، وهذا ما اتفق عليه كثير من العلماء.

٢ - أكد «ثورنديك» أهمية التكامل بين طرفي الانتماء.

٣ - الانتماء يحدث بناء على وجود مثير واستجابة؛ مما يؤكد ضرورة وجود طرفين مختلفين لحدوثه.

كما أشار «هول لند زى» إلى تفسير «أدلر» للانتماء بأن الإنسان مخلوق اجتماعى بطبيعته، وأن الاهتمام الاجتماعى هذا له أساس فطرى وليس بحكم العادة ولكن أى قدرة طبيعية لاتظهر تلقائيا ، بل يلزمها التوجيه والتدريب المناسب لكى تظهر وتؤتى ثمارها، كما أكد «أدلر» أن الاهتمامات الاجتماعية عند الإنسان تحركها اهتمامات تخضع الكسب الخاص للصالح العام، وأن الاهتمام الاجتماعى لديه يقوم على أساس مساعدة الفرد على بلوغ هدفه.

ومما لا شك فيه أن عملية التدريب والتوجيه هذه تتم عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، التى يتلقاها الفرد منذ ولادته وفى مراحل مختلفة من عمره، وتقوم بها مؤسسات متعددة بداية بالأسرة ثم المدرسة ووسائل الاعلام وغيرها كثير، ممن يتعامل معها الطفل فى بيئته المحيطة به.

- ويعرض «هول لند زى» آراء «فرويد» التى تتفق مع آراء «أدلر» على أهمية التنشئة الاجتماعية فى تأكيد العلاقات الاجتماعية بين الفرد والجماعة، ويرى أن الميول الاجتماعية عند الإنسان هى فى الأساس استجابات متعلمة، تتطور بتطور الشخصية فى جميع مراحل الحياة، ويرجع الفشل فى تطورها إلى مقدار الحرمان الذى تفرضه البيئة والقوى الباطنية من ناحية، وقدرة الكائن العضوى على مواجهته من ناحية أخرى.

- كما أكد «فرويد» أن الحرمان المنفرد الصادر إما عن النفس أو البيئة قد يؤدي إلى تدهور العلاقات الاجتماعية ودوامها، وينظر «فرويد» إلى الميول الاجتماعية باعتبارها في جوهرها نتائجاً للخبرات العائلية المبكرة، فروابط الطفل الانفعالية الأولى بمن يشبع حاجاته قد تكون نموذجاً للعلاقات الاجتماعية التالية، ولقد وصف «فرويد» الطفل الوليد بأنه كائن ليس لديه أى ميل اجتماعى، وأن الميول الاجتماعية تبدأ بالتفاعل الانفعالى فى نطاق العائلة الأصغر وهى الأسرة؛ حيث إنها تعتبر أساس العلاقات الفردية والجماعية فى المستقبل، وتؤكد نبيهة عبدالعظيم (١٩٩٨) أن:

١ - العلاقات الاجتماعية لها أهمية كبيرة عند الإنسان، وأن التنشئة الاجتماعية فى الأسرة هى التى تضع أساس هذه العلاقات بين الفرد والمجتمع وتكملها المؤسسات الأخرى.

٢ - هناك تأثير واضح لصراعات النفس والحياة على إيجابية العلاقات الاجتماعية بين الفرد والمجتمع.

٣ - إذا استطاع الإنسان تكوين علاقات اجتماعية سوية داخل نطاق الأسرة، فسوف يصبح فى المستقبل فرداً يتمتع بالتفاعل الاجتماعى والتواصل مع الآخرين.

- ويشير «سعد جلال، ١٩٨٥» إلى وجهة نظر «هلبارد» حول موضوع الانتماء حيث يرى أنه من الحاجات المهمة أن يشعر الفرد بأنه ينتمى إلى أسرة وينتمى إلى جماعة مهنية، وينتمى إلى وطن معين، وأن يعتز بانتمائه لهذه الجماعات وتعزز الجماعة بانتمائه إليها، وترجع هذه الحاجة إلى العلاقة بين الأم وأفراد الأسرة والروابط التى تتوطد بين الفرد، وأسرته والفرد إذا شعر بعزلته وعدم انتمائه لمثل هذه الجماعات اعتراه القلق والضيق والحزن.

- ووجهة نظر «هلبارد» تؤكد عدة نقاط مهمة، هى :

- ١ - أهمية دور التنشئة الاجتماعية فى تكوين انتماءات الفرد للجماعات المختلفة، وبذلك يوجد اتفاق بينه وبين كل من «أدلر» و«فرويد» فى هذه النقطة.
- ٢ - هناك جماعات انتماء فى حياة الإنسان تبدأ بالأسرة والمهنة والوطن.
- ٣ - ضرورة أن يكون هناك شعور متبادل بين الفرد وجماعات الانتماء.
- ٤ - شعور الإنسان بالضيق والقلق والحزن ينتج عن عدم قدرته على التفاعل، والاندماج مع الجماعات المختلفة، وبالتالي عدم الانتماء إليها.
- ويعرض «هوك لند زى، ١٩٦٩» ما تناولته «كارين هورنى» من أسباب تؤدي إلى انعزال الطفل وشعوره الدائم بعدم الأمن، ومن هذه الأسباب:

- ١ - التحكم والسيطرة المباشرة وغير المباشرة.
 - ٢ - اللامبالاة وعدم احترام الحاجات الفردية للطفل.
 - ٣ - الافتقار إلى التوجيه الحقيقى.
 - ٤ - الاتجاهات المتضاربة.
 - ٥ - المسئولية الزائدة عن قصد أو القليلة للغاية.
 - ٦ - الانعزال عن الأطفال الآخرين والفرقة فى المعاملة.
- نما سبق نجد أن «كارين هورنى» تناولت الموضوع من الجانب المرضى، ووضعت قائمة من عشر حاجات عصابية تكتسب؛ نتيجة محاولة العثور على حلول لمشكلة الاضطرابات فى العلاقات الإنسانية، وتسمى هذه الحاجات عصابية لأنها حلول غير منطقية للمشاكل.

ونجد «هورنى» قد قسمت هذه الحاجات إلى ثلاث فئات، هى:

- التحرك نحو الناس (كالحاجة للحب).
- التحرك بعيدا عن الناس (كالحاجة إلى الاستقلال).
- التحرك ضد الناس (كالحاجة إلى القوة).

وتقول «هورنى» إن كل هذه العوامل تودى إلى اضطراب العلاقات الإنسانية وأنه من الممكن أن تودى كل هذه الاضطرابات والصراعات إلى تنشئة الطفل فى جو يسوده الأمن والثقة والحب والاحترام والتسامح والدفئ.

وترى الباحثة فى ضوء ماسبق تأكيداً كبيراً لدور التنشئة الاجتماعية فى إشباع حاجات الطفل، وبذلك تتفق «هورنى» مع الآراء السابقة، وأيضاً أكدت قوة العلاقات الإنسانية وعلاقتها بإشباع حاجات الطفل، وأن فقدان الطفل هذه العلاقات يودى إلى حدوث صراعات واضطرابات انفعالية ونفسية، تودى إلى انعزاله عن المجتمع والبيئة من حوله لعدم شعوره بالثقة والأمن والطمأنينة والرعاية داخل هذا المجتمع وبذلك يكون غير منتم له.

ويؤكد «إريك فروم» على أن فهم الإنسان لابد أن يبنى على تحليل حاجاته النابعة من ظروف وجوده، وهذه الحاجات عند «فروم» عددها خمس، وهى كالتالى:

١ - الحاجة إلى الانتماء.

٢ - الحاجة إلى التعالى.

٣ - الحاجة إلى الارتباط بالجزور.

٤ - الحاجة إلى الهوية.

٥ - الحاجة إلى إطار توجيهى.

- ويشير «فروم» إلى أن الإنسان يرغب فى الجزور الطبيعية، ويريد أن يكون جزءاً متكاملًا مع العالم وأن يشعر بأنه ينتمى وهو كطفل ترتبط جذوره بأمه، ثم بعد ذلك يجد جذوره تتحقق أكثر عند شعوره بالأخوة التى تربطه بغيره من الرجال والنساء.

- ويرى «فروم» أيضاً أن شخصية الإنسان تنمو فى ضوء الفرص التى يتيحها المجتمع له وأنه من الضرورى أن تتشكل شخصية الطفل لتناسب حاجات المجتمع، ومهمة الوالدين. والتربية هى أن تجعل الطفل يرغب فى التصرف بالصورة المناسبة للحفاظ على نظام اقتصادى واجتماعى وسياسى معين.

- وأشار «فروم» أيضا إلى أن الحاجة للانتماء نبعت من حاجة الإنسان إلى خلق العلاقات الخاصة به، وأكثرها تحقيقا هي تلك القائمة على الحب الذي يتضمن الرعاية المتبادلة والاحترام والفهم.

- وجعل «فروم» الحاجة إلى الانتماء أولى الحاجات الخمس، التي يجب إشباعها نظراً لأهميتها في تكوين العالم الاجتماعي للفرد، كما جعل فروم لهوية الفرد وجذوره أهمية كبيرة في تشكيل شخصيته، وأن لكل إنسان جذوراً يهتم بها ويرتبط ويتمسك بها وبكل ما تفرضه عليه من روابط وقيم ومعايير اجتماعية، ومن الممكن أن تستغل هذه الخاصية من جانب العلماء ورجال التربية وعلم النفس والقائمين على تنشئة الطفل ورعايته؛ حتى يتعرف الطفل جذوره الاجتماعية وهويته، التي يستمد منها كيانه الاجتماعي الحالي والمستقبلي، وأن يغرس في وجدان الطفل وفي شخصيته قيم ومعايير الفخر والاعتزاز بهذه الجذور. وهذه الهوية؛ حتى تؤدي في النهاية إلى ارتباطه وتمسكه بمجتمعه ووطنه الذي ولد وعاش وتربى فيه، واستمد منه كل الإشباعات لحاجاته وحقق فيه كل أهدافه.

ويؤكد ستانلي "Stanley" ما سبق من خلال نظريته التي أسماها نظرية المقارنة الاجتماعية، حيث تتضمن أن الفرد لديه القدرة الاجتماعية التي تمكنه من رؤية ذاته من خلال الآخرين، ومدى ارتباطه بهم وتوحيده معهم، وهذا يمثل إطاراً مرجعياً يساعد في تكوين انتماءات الفرد، وتجعله يتشرب قيم ومعايير المجتمع الذي ينتمي إليه، كما أن الفرد يمكنه تقييم آرائه ومشاعره من خلال مقارنتها بقيم وآراء ومشاعر الآخرين، وهذه الخاصية تدعم العلاقات الاجتماعية، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه في ضوء أهداف الجماعة.

- ويعرض «هول لندزى» قائمة «موارى» للحاجات الإنسانية، التي تحكم وجود الإنسان وهي عشرون حاجة، ووضع «موارى» تعريفا لكل حاجة من هذه الحاجات وكانت:

- الحاجة للانتماء إحدى هذه الحاجات، وعرفها «مواري» بأن:

- الانتماء: Affiliation: وهو: الاقتراب والاستمتاع بالتعاون أو التبادل مع آخر حليف أى (آخر يحب الشخص أو يشبهه)، والحصول على الإعجاب، والحب موضوع مشحون انفعاليا، والتمسك بصديق والاحتفاظ بولائه له.

د. الانتماء من وجهة نظر علم النفس والاجتماع:

- يرى «حامد زهران ١٩٧٤» أن الإنسان يسعى إلى الانتماء إلى الجماعة؛ لأنه كائن اجتماعى بالطبع، لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الجماعة، وهو يتلمس فى الجماعة إشباع حاجاته إلى الانتماء وحاجته إلى التقدير الاجتماعى والقبول والاحترام والمكانة الاجتماعية ويتضح الميل إلى الاجتماع وينشأ نتيجة تفاعل الفرد مع الأفراد الآخرين فى المجتمع على مستوياته المختلفة ويزداد هذا الدافع أو هذا الميل معه، وهو ينمو ويزداد شعوره بكيانه الاجتماعى، وبرغبته فى التفاعل والتعاون مع غيره من الأفراد. ولذا يمكن أن نقول إن الدافع أو الميل للاجتماع يستند فى أساسه إلى عوامل مكتسبة، وينطوى على عواطف نحو الأفراد الآخرين، من سماتها أنها توسع نطاق العلاقات الاجتماعية للفرد، ويضاف إلى هذا الميل إلى التوحد مع الجماعة؛ أى تمثل وتبنى أهداف الجماعة واتجاهاتها ومعاييرها، وهنا نجد الفرد يرى الجماعة وكأنها امتداد لنفسه يسعى من أجل مصلحتها، وي بذل كل جهده من أجل إعلاء مكانتها، ويشعر بالفوز إن فازت وبالأمن كلما أصبحت آمناً، والوطنية من أوضح نماذج التوحد مع المجتمع.

- ويشير «أحمد زكى صالح» أن الحاجة للانتماء ماهى إلا العيش فى علاقات طيبة مع الناس، حيث إن هذه العلاقات تعطيه الأمن والطمأنينة الاستقرار.

- ويتفق «سيد خير الله» مع «أحمد زكى صالح»؛ حيث يؤكد أن الحاجة إلى الانتماء Affiliative need تضم عديداً من الحاجات الاجتماعية، مثل: الحاجة إلى تقبل الغير، والتقبل من الغير والمحبة والتعاطف، وتكوين الجماعات، ولا يتسنى

للفرد إشباع هذه الحاجات الا فى وجود غيره من أفراد جنسه، ومن خلال اتصاله بهم وتعامله معهم بصورة أو بأخرى.

- ويتفق «جمال مختار حمزة ١٩٩٥» من الآراء السابقة حيث يؤكد أن الحاجة للانتماء هى حاجة الفرد لأن يكون عضواً فى جماعة متوحداً معها مقبولا ومستحسنا منها، وأن يحسن الفرد بالفخر بها والأمان فيها، ويعمل من أجل خيرها ونصرتها ويعتز بولائه لها.

١ - من الضروري أن يشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بجماعة انتمائه ومجتمعه، الذى ينتمى إليه.

٢ - لكى يتحقق الفخر والاعتزاز، لابد من توافر عائد من الأمن والرعاية والتقدير من جانب هذه الجماعة أو المجتمع نحو هذا الفرد، الذى يعيش بداخله، ويعمل من أجل صالحه وخيره ويحقق أهدافه.

٣ - العلاقة متبادلة متداخلة، ولكى يتحقق ذلك لابد وأن يعى الفرد ويدرك كل شىء عن وطنه ومجتمعه من حضارة وتاريخ عريق ورموز وطنية وحضارية، وأن يدرك ويقدر كل ما تقدمه له مؤسسات ومرافق الوطن من خدمات ومنافع كثيرة، وأن تغرس بداخله كل ما يؤدى فى النهاية إلى الفخر والاعتزاز والتمسك بهذا الوطن، الذى حقق بداخله كل ما يريد من آمال وأهداف، وبذلك يمكن أن يتحقق الولاء والانتماء للوطن.

٤ - لمؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربية دور مهم أساسى فى هذه العملية، ولوسائل الإعلام - وخاصة التلفزيون - كأخطر وسيلة دور مهم فى غرس بذور الانتماء للوطن، من خلال كل ما يقدم للطفل من برامج.

- وتؤكد «أسماء عبدالمنعم، ١٩٨٧» أن قيم الفرد تتضح من خلال سلوكياته فى مواقف الحياة المختلفة، ومن خلال التعبيرات الرمزية التى تصدر عنها والقيم مكتسبة ومتعلمة أيضاً، يتلقاها الفرد فى مجتمعه وبيئته ويتوحد معها، وتبدو وكأنها نابعة منه وعن مصدرها، فيرجعها البعض للأديان، ويرجها آخرون إلى الفن بجانب

الدين، وهناك من يرجع للخير الفضل فى إيجاد القيم ، والحقيقة أن المجتمع والفرد - كليهما - يؤثر فى تكوين القيم، فالمجتمع وما يحويه من أساليب ومقاييس يؤثر فى نشأة القيم، كذلك الفرد نفسه من حيث مصالحه وتجاربه الشخصية فى الحياة وخصائصه، لا يستطيع تقبل القيم السائدة فى المجتمع بشكل مسلم به، وإنما يتلقى منها ما يتلاءم وإطاره المرجعى وخبراته التى مربها.

- وتشير «مجلة أحمد محمود، ١٩٨٢» إلى أن الشخصية الإنسانية ماهى إلا نتاج لعمليات التفاعل، التى تتم بين الواقع النفسى من جهة، والواقع الاجتماعى من جهة أخرى، مع الأخذ فى الاعتبار تحكم الظروف المحيطة بالفرد فى عمليات التفاعل هذه، التى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التنشئة الاجتماعية؛ حتى يتحقق له عنصر القبول من جانب مجتمعه. ولهذا فالفرد دائماً، يرنو إلى ما يبعث بداخله الأمن، ويعرض عما يشعره بالألم وتعتبر العلاقة الكفلية بين الطفل ووالديه هى الأساس فى استدماج القيم داخل الطفل، فهو يعتبرهما مثل القيم الأخلاقية التقليدية والمثل العليا فى المجتمع.

- يؤكد «قدرى حفى، ١٩٨٦» أن الانتماء حاجة إنسانية وتدريب اجتماعى؛ فالانتماء حاجة نفسية طبيعية لدى الفرد، ولكنها شأن غيرها من الحاجات النفسية الطبيعية لا تتحقق تلقائياً فى كل الظروف.. كما أنها لا تتخذ نمطا سلوكيا واحدا للتعبير عن نفسها، بل تعدد تلك الأنماط اتساعا وضيقا وكذلك تنافرا وتكاملا.. فقد تؤدي فى النهاية إلى ازدهار واتساع دائرة التعبير عن الانتماء وتكاملها، كما أنها تشجع على تضارب تلك الدوائر وتناقضها.

- وتتفق «نادرة نعيم زكى، ١٩٩٤» مع «قدرى حفى» فى أن الانتماء حاجة إنسانية لدى الفرد شأنها شأن غيرها من الحاجات النفسية والطبيعية، وتضيف «نادرة» أن الانتماء لا يعترف بالزمان والمكان؛ فالفلاح ينتمى إلى أرضه وطالب البعثة ينتمى إلى وطنه، وهو على بعد الاف الأميال منكما أن الانتماء موجود فى كل دروب الحياة وشتى ميادينها، وقد يكون الانتماء نسبياً أو جزئياً أو وقتياً، وقد يكون

انتماء إصلاحيا أو أخلاقيا أو فاسقا أو إجراميا أو ساخطا أو متمردا، ولكنه فى كل الأحوال انتماء، والانتماء تبعية ورابطة.

- أما «يوسف ميخائيل، ١٩٩٣» فىرى أن الانتماء عبارة عن عاطفة متبلورة بشكل إيجابى حول موضوع ما من الموضوعات، وأن هناك مجموعة من الشروط التى يجب توافرها فى هذا التبلور؛ حتى يتسنى لنا أن نسمى العاطفة فى هذه الحالة انتماء. ومن هذه الشروط ما يلى:

١ - يجب أن يبدأ تبلور الوجدان حول موضوع الانتماء، منذ الطفولة المبكرة للانسان.

٢ - أن يستمر دعم هذا التبلور باستمرار خلال مراحل العمر التالية.

٣ - يجب أن يكون الموضوع الذى يتبلور حوله الوجدان محفوقا بالتقدير والإجلال، وليس الحب فقط.

٤ - يجب أن يكون الموضوع الذى انتمى إليه مرتبطا فى الوجدان بذكرىات إيجابية ومبهجة.

٥ - لابد أن يترسب الحب والإجلال فى اللاشعور، ويظهر فى سلوكيات الفرد.

٦ - لابد وأن تكون هناك وسيلة أو وسائل، يستطيع أن يعبر عنها ويعبر بها عما يخالجه من حب وإجلال وتقدير، تجاه الموضوع الذى استشعر الانتماء نحوه.

- ويتفق «سيد عثمان، ١٩٨٦» مع «يوسف ميخائيل» فى أن مفهوم الانتماء يمر بمراحل متعددة ومتطورة بتطور نمو الانسان، منذ ميلاده حتى سن الرشد.

كما يرى أن الانتماء يبدأ فى التكوين، حين يتنازل الفرد النامى عن حدود لذاته وحقوقه فى سبيل حدود أوثق وحقوق أثبت، هى الحدود والحقوق فى سبيل الجماعة التى تكسبه إياها، والانتماء فى هذه المرحلة يكون انتماء توحد وانتماء تسليم.

- وتضع «مجدة أحمد محمود، ١٩٨٥» تعريفًا للانتماء، ترى فيه أن حاجة الفرد للانتماء تنبع من خلال الحاجات الإنسانية الأساسية، التى تحكم وجوده الإنسانى؛

فالإنسان باعتباره كائنا بيولوجيا واجتماعيا يحتاج دائماً إلى إقامة علاقات ارتباطية بموضوعات من العالم الخارجى، تحفظ له وجوده وتقره.

وترى أيضاً أن الانتماء خاصية نفسية واجتماعية، يشعر الفرد من خلالها بتوحيده مع الجماعة، وأن هناك عديداً من الأطر، التى يستقى منها الفرد قيم انتمائه، وأهمها عمليات التنشئة ومفردات الثقافة كاللغة والفكر والفن، وكلها تدعم لدى الفرد مقومات الانتماء وتنميتها.

- تتفق «سحر الكحكى، ١٩٨٨» مع «مجددة» فى أن الفرد المنتمى هو الذى يرتبط بجماعة ما ويتوحد معها، وهو الذى يعى أهداف الجماعة ويسعى إلى تحقيقها، وتتوافر لديه مجموعة من الدوافع، التى يستطيع أن يحقق لها الإشباع من خلال التفاعل النفسى الاجتماعى مع تلك الجماعة أو الجماعات.

وتشير معظم الدراسات إلى أن عوامل، مثل: المشاركة والمسئولية الاجتماعية والتعظيم الاجتماعى، من الممكن أن تعمق الانتماء لدى طفل الروضة، مثل دراسة خفرا تزي وهودجز وماكدوس وليرنير وهثير غبثون وروبرتس وستدمان. وفى هذا الإطار توضح حسنية الغنيمى (١٩٩٥) وكريمان بدير (١٩٩٢) ونبيهة عبد العظيم (١٩٩٨) أن برامج الأنشطة للطفل فى الروضة بإمكانها دعم الانتماء لدى الأطفال، وكذلك دعم المسئولية الاجتماعية وبصفة خاصة أنشطة اللعب الإيهامى.

تذكر حسنية الغنيمى أن الطفل فى المراحل الأولى من الإحساس بالمسئولية يدرّب على ضبط النفس وتوجيه الذات، ويصبح سلوك النظافة عادة (كتنظيف الأسنان وارتداء الملابس...).

ويزداد شعور الطفل بالاعتماد على الذات؛ فيتحول من الاعتماد على الأم فى تناول الطعام إلى إطعام نفسه، وحاجة الطفل للاستقلال تتفق مع نمو الطفل الجسمى ومطالب النمو الحركى.. لذلك يجب أن يدرّب الطفل على ذلك من خلال مايلى:

- تدريب الطفل، وممارسته الفعلية لآداب المائدة.

- اكتساب الطفل بعض الحقائق المتعلقة بالتغذية من أطعمة بناء - طاقة - ووقاية.

- تدريب الأطفال على ارتداء ملابسهم بأنفسهم.
- تدريب الطفل على وقاية نفسه من أخطار الأمراض والحوادث.
- تدريب الطفل على احترام قانون اللعبة واحترام الدور فى اللعب.
- معرفة الطفل لأهمية تنظيم المكان الذى يجلس فيه، والتدريب على ذلك.
- معرفة الطفل لأهمية الأخذ بالدور وممارسة، ومسئوليته نحو هذا الدور.
- معرفة الطفل أن كل فرد مسئول عن عمل شىء،، لا بد وأن يلتزم به.
- تدريب الطفل، وممارسته الفعلية لتحمل المسؤولية من خلال المشاركة فى الروضة.
- معرفة الطفل لقيمة المشاركة فى العمل واللعب.
- معرفة الطفل مسئولية نحو الجماعة التى ينتمى إليها.
- شعور الطفل بالسعادة، لأنه مسئول عن عمل شىء معين.
- إكساب الطفل السلوكيات الأخلاقية، التى يجب أن يتمسك بها الطفل، عندما يصدر عنه سلوك أو تصرفات تجاه نفسه تجاه الآخرين.
- إشباع ميل الطفل الفطرى للحركة عن طريق القصة الحركية .
- إكساب الطفل القدرة على تناول الأدوات والمواد والخامات بالطرق المناسبة.
- تنمية قدرة الطفل على استخدام بعض الوسائل بمهارة.
- إشباع ميل الطفل الموسيقى، عن طريق الرقص الإيقاعى.
- تنمية ميول الأطفال الفنية.
- تشجيع الأطفال على المناقشة والحوار.
- تنمية قدرة الطفل على العمل فى فريق، يتسم بروح المحبة والمشاركة بين الأطفال فى معاملتهم، وتناولهم للأدوات والوسائل المستخدمة.

ويمكن تحقيق ذلك بمراعاة النقاط التالية:

- (١) الحرص على إعداد مكان النشاط؛ بحيث تكون الأدوات في متناول الأطفال؛ إذ أن اختيار الأطفال للخامات والأدوات وعنايتهم بها، يساعد على نجاح الطفل في العمل.
 - (٢) الحرص على توضيح فقرات البرنامج، بحيث لا يحتاج الأطفال إلى الاعتماد على الآخرين للسؤال عما هو متوقع.
 - (٣) التفاعل مع الأطفال لإبلاغهم أحاسيس المودة نحوهم والثقة في قدرتهم.
 - (٤) تقوية إحساس الطفل بأهمية ما ينتجه من عمل، سواء بمفرده أو مع جماعة.
 - (٥) توفير ما يكفي من الوقت، لكل نشاط من أنشطة البرنامج.
- وقد قدمت حسنية الغنيمي برنامجاً لأطفال الروضة للتدريب على المسؤولية الاجتماعية في الخطوات التالية:

١. محتوى البرنامج المقترح لتدريب أطفال الروضة على تحمل المسؤولية

بعد تحديد أهداف البرنامج المقترح، يأتي تحديد محتوى البرنامج، الذي يمكن استخدامه كوسيلة لتحقيق هذه الأهداف، ولا بد أن يكون المحتوى مناسباً، لمرحلة ما قبل المدرسة من سن ٥ - ٦ سنوات، وأن يكون متفهماً نمط نموهم وقدراتهم واستعداداتهم.

ولبناء محتوى البرنامج، وضعت الباحثة الخطوات الآتية:

- الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، التي تقوم على البرنامج.
- مراعاة خصائص نمو الأطفال.

- تجميع آراء معلمات الروضة وأولياء الأمور عن المسؤولية الاجتماعية.

٢. تم تحديد عناصر المسؤولية الاجتماعية في ثلاثة عناصر، هي:

- آداب السلوك .
- الاعتماد على النفس .
- المشاركة.

مع تحديد أهداف كل عنصر من عناصر المسؤولية الاجتماعية. ثم قامت الباحثة بوضع محتوى البرنامج فى صورة أنشطة متنوعة.

٣. روعيت عند اختيار محتوى البرنامج الأسس التالية:

- يعتبر اللعب نشاطاً أساسياً، وله قيمته فى البرنامج المقترح، فالطفل يتعلم عن طريق اللعب بطريقة مبسطة.

- مراعاة خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم، وقدراتهم، ورغباتهم.

- السلامة والأمن عامل مهم فى الأنشطة المقدمة للأطفال، فهناك بعض الأنشطة التى تتضمن إجراءاتها بأنفسهم.

- استخدام عديد من الأدوات والخامات البيئية.

- روعى فى كل نشاط من أنشطة البرنامج، أن يكون مناسباً للأطفال من حيث الوقت الذى تنفذ فيه، فلا تكون قصيرة جداً فتفقد الغرض منها، ولا تكون طويلة جداً فتبعث الملل فى نفوس الأطفال.

وقد عرضت كل عنصر من عناصر المسؤولية الاجتماعية على النحو التالى:

أولاً: آداب السلوك

التفاعل الاجتماعى هو الاسم الذى يطلق على أية علاقة، بين الأفراد والجماعات تغيير فى سلوك الطرفين، وعن طريق التفاعل الاجتماعى يكتسب الأطفال ثقافة المجموعة، وقد يصبح أى تفاعل اجتماعى جزءاً من التربية، مادام يعتبر السلوك فى الاتجاه الذى يرغب فيه المربي. ولما كانت الكائنات الإنسانية تستجيب للموقف الذى توجد فيه، لهذا يعتمد جزء كبير من التربية الحديثة على تهيئة المواقف الملائمة، التى يمكن أن يتم فيها التعلم.

وهناك نماذج للسلوك السليم بالنسبة للآداب والخلق، وإذا رجعنا إلى نمو الطفل الناشئ فإنه يمكن أن نقول بوجه عام إن الطفل يبدأ بازدياد تفاعله الاجتماعى، وامتصاص الأنماط المختلفة للسلوك، ويتعلم الطفل كجزء من نموه نحو النضج، تقبل

المسئولية وينشأ هذا من قبوله للمركز وللدور المعين له، أو الذى اكتسبه بمجهوده داخل المجموعة الاجتماعية.

وعلى ذلك.. فإن الوسيلة التى يمكن بها إنماء الجوانب الأخلاقية عند الأطفال، هى أن نمكن الأبناء من إدراك النتائج المترتبة على سلوكهم.

فأخذ الطفل (على سبيل المثال) للعبة زميله على غير معرفة منه، معناه غضب الزميل وغضب من يشكو إليه الزميل، وغضب الزميل والآخرين معناه نفورهم منه، وعندما يصبح الأطفال على وعى بما يترتب على سلوكهم من نتائج، سيصدرون السلوك المرغوب، ويتحاشون السلوك غير المرغوب.

ومن ثم تقع على الآباء مسؤولية كبرى، ألا وهى تنظيم المواقف بشكل، يساعد على توفير المعلومات الضرورية للطفل، المباشر منها وغير المباشر الفورى منها أو المرجأ، من خلال المعاشية الفعلية للنتائج المترتبة على السلوك، وتمثل المعاشية أمراً مهماً فى هذا المقام؛ إذا إن مجرد المعرفة سواء بالنسبة للكبار أو الصغار - كما سبق وإن أوضحنا - غير كاف للإتيان بالسلوك المرغوب، فضلاً عن أن إدراكات الأطفال المحدودة نسبياً تقتضى بمدخل إلى السلوك المرغوب، يحصل من معرفة يسيرة على الفهم والاستيعاب؛ خاصة ما كان منها غير مباشر.

وعندما يسلك الطفل سلوكاً معيناً، فهو يقوم بهذا وفى ذهنه نموذج يحتذى به. إلا إن أكثر هذه القدوات تأثيراً هم الآباء، ومن ثم يقف سلوك الأبوين كمصدر أساسى لمعلومات الطفل، فملاحظة الطفل لسلوك أبويه أكثر تأثيراً من مجرد إعلام أبويه له بالسلوك الملائم، ومن خلال ملاحظة سلوكهما فهو يتعلم كيف يصدر السلوك.

ولا يرى الأطفال سلوكهم كما يراه المحيطون بهم، ويرجع هذا إلى أن الطفل يرى سلوكه فى ضوء تصوره الخاص.. وعلى ذلك فلا بد أن نمكن الطفل من الحصول على معلومات دقيقة، عن السلوك الذى أصدره، ونمكن الطفل من أن يرى سلوكه على نحو موضوعى.

ومن أفضل السبل لإنماء الضوابط الداخلية عند الطفل، أن نمكنه من معاشية بعض النتائج المترتبة على سلوكه، ومن ثم فإن إعطاء الطفل فرصة استكشاف

المواقف بنفسه، وأخذ قرارات بخصوصها ومعايشته ما يترتب على قراراته، هو السبيل الحقيقى لإنماء الضوابط الداخلية عنده.

وعلى ذلك، راعت الباحثة أثناء وضع محتوى البرنامج تنوع الأنشطة ، فكان منها لعب الأدوار قيام الطفل بالأدوار المختلفة لبعض الأشخاص، الذين لهم دور إيجابى فى حياتنا العامة، ومعايشة الطفل للسلوك نفسه، وأخذ رأى الطفل فى هذا السلوك، هل كان صواباً أم خطأ، وماذا يفعل إذا كان هذا الطفل فى مكانه.

وكما أن هناك الممارسة الفعلية لزيارة أماكن مختلفة كالمسجد - المكتبة.... فإن هناك معايشة فعلية للسلوك المرغوب فيه، وكان له الأثر الواضح فى تحقيق أهداف البرنامج.

وكما أن هناك أنشطة فنية جماعية بين الأطفال، فهناك تعامل مباشر بين الأطفال، وقد حققت الأنشطة الحركية الهدف منها.

احترام قانون اللعبة وأيضاً آداب التعامل مع الأطفال بعضهم البعض.
كما كانت هناك القصة التى تقدم من خلال مسرح العرائس وممارسة الطفل لأحداث القصة بعد الانتهاء منها.

كما تناولت الباحثة الأغنية لإكساب الأطفال بعض السلوكيات المختلفة.
والتنوع فى الأنشطة لتحقيق الأهداف الآتية:

- (١) الاستئذان عند الحديث.
- (٢) عدم مقاطعة المتحدث.
- (٣) معرفة الطفل لآداب الحديث.
- (٤) معرفة الطفل لآداب السؤال.
- (٥) يشكر من يقدم له شيئاً أو خدمة.
- (٦) الاستئذان قبل استخدام أدوات الغير.
- (٧) معرفة الطفل لآداب المائدة وممارسة الطفل لها.
- (٨) معرفة الطفل لآداب الزيارة.

(٩) آداب التعامل مع الزملاء.

(١٠) آداب دخول المسجد.

ثانياً: المشاركة.

تناولت الباحثة المشاركة، كأحد عناصر المسؤولية الاجتماعية عند طفل الروضة. ففي المشاركة يعرف الفرد قدره وقدرته، ويتلمس مكانه ومكانته؛ فالمشاركة آلة المسؤولية الاجتماعية من حيث إنها تشكلها وتعمقها وتنقيها، فالعمل يحرك الاهتمام ويدعمه، كما يحرر الفهم ويوسعه المشاركة آلة تربوية وآلة تنويعية لبناء المسؤولية الاجتماعية في الشخصية.

يقول هاريس (Harris 1949) إن التحضر الاجتماعي لا يسير في فراغ، فإذا كان على الطفل أن يعيش اجتماعياً مع الآخرين، فيجب أن تتاح له فرص اتصالات كثيرة لكي يتعلم، وإنه من الأفضل أن تتاح له فرصة الاختلاط مع أفراد الأسرة، ومع أطفال آخرين أو في الروضة؛ حيث يتلقى إرشادات تسهل عليه عملية التوافق، والتعامل مع الآخرين، ولا سيما الأطفال الذين هم في سنه، وفي مثل قدراته، والنتيجة تكون الزيادة تدريجياً في المشاركة الاجتماعية خلال سنوات الطفولة.

ويمكن أن يتحقق هذا، عندما تكون المشاركة حرة، وقد راعت الباحثة ذلك أثناء تدريب الأطفال على تحمل المسؤولية.

أن يتحرك الطفل ويشارك في الأنشطة باختيار منه لا إرغاماً، ويحس الطفل بحقه الكامل، في أن يشارك بحرية بلا قيد عليه.

وعلى ذلك لابد وأن يكون هناك اهتمام وتشجيع من الباحثة للأطفال على العمل الذي يقومون به؛ ليكون هناك رد فعل من الأطفال لأهمية العمل الذي يقومون به، وإحساس الطفل بذاتيته لأنه لابد وأن يتقبل الدور الذي يقوم به، وهذا التقبل ضروري؛ حتى يشارك الطفل في العمل مع جماعته؛ وحتى يمكن أن ينجز في العمل الذي يقوم به.

فكان هناك أنشطة متنوعة تناولتها الباحثة أثناء تدريب الأطفال على تحمل المسؤولية، ومنها:

القصة، الأغنية، المسابقات، والألعاب الحركية، وممارسة الطفل الفعلية لعمل جماعى مشترك.

وتم التنوع فى الأنشطة لتحقيق الأهداف الآتية:

- أن يعرف الطفل قيمة المشاركة فى العمل واللعب.
- أهمية المشاركة بين الأفراد، وأنه لن يستطيع أن يعيش بمفرده.
- أن يعرف أهمية الأخذ بالدور ومسئوليته نحو هذا الدور.
- تدريب الطفل وممارسته الفعلية لتحمل المسئولية من خلال المشاركة فى الروضة.
- إكساب الطفل القدرة على القيام بالدور المحدد له.
- إسعاد الأطفال بالعمل الجماعى.

ثالثاً: الاعتماد على النفس

يريد الآباء لأطفالهم أن يعتمدوا على أنفسهم، وأن ينعموا بحياتهم، وأن يحيا حياة سعيدة هائلة مع الناس، ومع أنفسهم وقد يثقل الأمر، وتلقى مشقة وجهداً وعناءً فى البحث عن الوسائل، التى تساعدهم على الوصول إلى كل هذه الأشياء.

وليس هذا غريباً.. فالأمر ليس بالهين اليسير، فالصغار يحتاجون إلى قدر كبير من الحب والتشجيع لتنمية اعتمادهم على أنفسهم، كما أنهم يحتاجون لأن تتاح لهم الفرص التى تساعدهم على النمو:

فكيف يتسنى لنا أن نمنحهم هذه الفرصة؟ كيف إذ نستطيع أن نساعد الأطفال على أن يصبحوا راشدين مسئولين؟

إننا نبني لهم أساساً متيناً من الخبرات، يعينهم على النمو نحو النضج، إذا تركناهم يساعدوننا.

تركناهم يقومون بشئونهم بأنفسهم.

تركناهم يقعون فى بعض الأخطاء.

تركناهم يتخذون قراراتهم فى شئونهم.

تركناهم يتعلمون كيف ينظمون خططهم.

ومن أهم الأشياء التى يستطيع بها الوالدان أن يساعد طفلهما، هو إدراكهما متى يتهياً الطفل للاستقلال، وتركه يسير فى طريقه.

وكلنا يعلم مدى تطلع الأطفال لأن ينموا يصبحوا كإخوتهم الكبار، فهم يحبون أن يرتدوا ملابس البالغين، وأن يتقمصوا شخصية الأب والأم فى العابهم، وأن يستعلموا ألفاظ الراشدين.

ولهذه المظاهر أهمية بالغة ومعنى قوى، ذلك لأن تقليد الأطفال للكبار يدل على أنهم يسعون جاهدين إلى القيام بالأعمال نفسها، التى يقوم بها هؤلاء والكبار. وهكذا تزداد قدرة الطفل على العناية بنفسه، وعلى الاستقلال عن والديه كلما زاد نموه، وإذا ما ساعده والداه على ذلك.. فإن الطفل ينعم ويستمتع بالمسؤوليات الجديدة.

ويجب أن يعنى الطفل بهندامه وفوق ذلك كله.. فإنه يتبرم من معاملته كطفل صغير، ويصدق هذا القول على الطفل فى سنته الخامسة.

وعلى الرغم من رغبة الأطفال فى الإستقلال.. فإنهم يرغبون فى مساعدة والديهم، بل عليهم أحوج ما يكونون لهذه المساعدة فى الوقت، الذى يكافحون فيه للوصول إلى استقلالهم.

وهناك يصبح الموقف شاقاً عسيراً على الوالدين.. فإنه من العسير على الوالد، أن يقدر مدى حاجة كل طفل إلى السلطة الضابطة، حتى يتعلم أن يراعى شعور الآخرين ومدى حاجته إلى الحرية اللازمة لنموه، فإذا لم يحصل الفرد على قسط وافر خصب من التدريب الصحيح وضبط النفس.. فإنه يصبح فى شبابه طفلاً فى سلوكه، لا يشعر بالمسؤولية ولا يكاد يطبق تحملها.

وتعلم التكيف مع الآخرين وتحمل المسؤولية أمر شاق عسير، يحتاج إلى مران وخبرة، والطفل محق حينما يلجأ إلينا لمساعدته فى هذه الأمور.. إنه فى حاجة إلى أن يسترشد بنا، عندما يتعلم كيف يسلك سلوك الراشدين. إن المغالاة فى منح الطفل حريته واستقلاله قد تصبح خبرة مفزعة مخيفة، إذا لم يصاحبها نمو فى الضمير، يميز بين الخير والشر، فإذا لم يجد الأطفال قواعد يلتزمون بها.. فإنهم غالباً ما يقابلون

مشاكل خطيرة لا يجدون منها مخرجاً إلا أن هناك بعض الأطفال يستطيعون أن يحسنوا استغلال الفرص التي تعطى لهم للاعتماد على أنفسهم اعتماداً كبيراً في سن مبكرة قبل غيرهم.

وليست هناك قواعد دقيقة تهدينا إلى معرفة القدر الصحيح من الحرية والمسئولية التي تعطى لكل طفل، فالأطفال يختلفون فيما بينهم اختلافاً كبيراً، في حسن استغلال ما يعطى لهم من الحرية والمسئولية.

وقد نجد محاولات الطفل الأولى، كمحاولته لشد رباط حذائه، وهي تتطلب من الأم صبراً جميلاً وكبحاً بالغاً لنوازعها المختلفة، فما كان أيسر لها من أن تقوم عنه بهذا الأمر وتؤديه له على الوجه الصحيح، ولكن الأم العاقلة تعرف أن من الخير لها ولطفلها ألا تمتد يد المساعدة له في هذا الكفاح البسيط في مظهره، والمهم في نمو الطفل نحو الاعتماد على نفسه.

وتستغرق هذه الدروس دون شك زمناً طويلاً؛ فمحاولة الطفل الأولى لاستخدام قدرته على زر ردائه، تبدو حرجه مربكة، ولكن كل الذي يعيننا من هذا الأمر هو المحاولة لا النتيجة، ولذلك وجب علينا أن نشجعه، وأن نشعره بأنه كان موفقاً ممتازاً في محاولته تلك، وسيؤدي به هذا التشجيع والتعاضيد إلى أن يمضي في اطمئنان وسرعة نحو التقدم الذي نرجوه له.

فالخطوة الأولى التي يخطوها الطفل نحو الاعتماد على النفس مهمة جداً بالنسبة له، وذلك أنه يصبح وقد ترك وراء ظهره المظهر الناعم الهادئ للطفولة، وأمسى يشعر بأن نموه يشير في نفسه ألواناً جميلة من المتعة واللذة، ويحتاج إلى كل فرصة تدنيه من الشعور بالثقة واحترام الذات، وتضفي عليه فيضاً عارماً من الخبرات التي تقوم عليها حياته الراهنة والمستقبلية.

وعلى أن ندع الطفل يشعر بحب والديه له، وباستعدادهما لمساعدته، عندما يحتاج لمثل تلك المساعدة، فالأب العاقل لا يقول لطفله إنه شرير بل يناقش أخطاءه معه، ويشركه في تحمل مسئولية إصلاح تلك الأخطاء.

وعلى ذلك يحتوى عنصر الاعتماد على النفس كما تناولته الباحثة الأسس التالية:

- النظام - النظافة - الملابس - الطعام - الأمن والسلامة.
وقد تنوعت الأنشطة، من حيث: مسابقات وألعاب حركية - قصص - أغاني -
لعب أدوار الأفلام السينمائية - ممارسة الطفل الفعلية للنظافة - النظام - الملابس -
الطعام - الأمن والسلامة.

وكان التنوع في الأنشطة لتحقيق الأهداف الآتية:

- أهمية النظافة ومسئوليته نحوها.
- النظافة مظهر أساسي من مظاهر الشخصية.
- التمييز بين المظاهر الصحيحة وغير الصحيحة للنظافة.
- اعتماد الطفل على نفسه في القيام ببعض الأعمال.
- ممارسة الطفل الفعلية لعملية النظافة.
- الطعام وأهميته، والاختيار السليم للطعام.
- ممارسة الطفل الفعلية لأداب المائدة.
- إكساب الطفل الحقائق المتعلقة بالتغذية من حيث أطعمة بناء - طاقة - وقاية .
- استخدام الطفل لأدواته الشخصية.
- تدريب الطفل على ارتداء الملابس.
- تناسق الألوان وكيفيه اختياره للملابس.
- العلاقة بين الطقس ونوع الملابس.
- أهمية تنظيم المكان الذي يجلس فيه.
- ممارسة الطفل لقواعد الأمن والسلامة.

وقد قدمت وفاء كمال (١٩٩٢): دراسة لتعرف عناصر المسؤولية الاجتماعية وطبيعتها لدى طفل الروضة، وتعرف علاقة المسؤولية الاجتماعية والنشاط المهيمن، وكشفت الدراسة عن أن الطفل يعرف معايير السلوك الاجتماعي الصحيح بطريقه غير واعية، وظهر ذلك في التعبير اللغوي عند حكمه على سلوك أبطال القصة، وذلك يغاير تصرفاته في المواقف الواقعية في حياته الاجتماعية.

وأظهرت الدراسة أن الطفل تخف حدة الأنانية لديه باستمرار اندماجه في لعب الأدوار وتنشيط عناصر المسؤولية، ومع تقدم الأطفال في السن، يقسمون اللعب ويشاركون الأصدقاء ألعابهم.

وقد أظهرت النتائج عناصر المسؤولية في النشاط اللعبي، أكثر مما لوحظ في النشاط الاجتماعي في السلوك اللعبي استمرت العلاقة الطيبة مع الأطفال طوال فترة اللعب، بينما لم يشارك الأطفال ولم يهتموا بزملائهم في المواقف الاجتماعية. ويمثل مبدأ توزيع المسؤولية نوعاً من سلوك المساعدة الاجتماعية، والذي يستخدم بدلاً من الطلب الملح على العون.

وعندما يسلك الطفل سلوكاً يقترن برأى الجماعة؛ أى ينعكس على تصرفاته تأثيره بهذه الجماعة في اختياراته للعبة وملابسه والأماكن المفضلة.. عندئذ يمكن أن نلاحظ بداية الإدراك الاجتماعي.

وقد استخدمت ثناء النجى (١٩٩٢) الاختيارات السيسومترية لتعرف الإدراك الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة، على الرغم من أن الطفل يتميز في هذه المرحلة بالتمركز حول الذات، إذ يظهر في هذه المرحلة بعدان آخران للذات، هما:

إمتداد الذات Selfextension وصورة الذات - Self image

ونستطيع من خلال التعرف على المقصود بمفهوم الذات وصورة الذات معرفة إلى أى مدى يستطيع الفرد التوصل إلى تقدير الذات أو احترام الذات.

د- تنمية احترام الذات لدى طفل الروضة: عبر كمال الدسوقي عن مفهوم الاحترام بمعنى التقدير والتوقير والإجلال والارتفاع بالشأن إلى أعلى وأرقى مستوى - التزام الشخص بسلوكيات وأخلاقياته تكون أسلوب حياته؛ فيجبر الآخرين على احترامه ومعاملته بمستوى أخلاقه نفسه، ويعبر عنه بالقدوة الحسنة.

أى إن الاحترام يقصد به السمو والارتقاء إلى الأفضل دائماً؛ للاقترب من الفضيلة وعدم تعدى الحدود التى يسمح بها المنطق.

وتشير فوزية دياب (١٩٨٤) إلى أنه يتمثل في الشعور بالتقدير تلك الحاجة الأساسية، التي يشعر الطفل من خلالها بأنه موضع إعجاب وفخر لأسرته ولغيرها من الناس؛ لذلك لا بد أن يعترف به ويتقبل كفرد له قيمته ووجوده بالنسبة للآخرين، وتؤكد أنه من الممكن أن ننمي هذه الحاجة بالسلوكيات البسيطة، التي يساعد بها من حوله قدر طاقته.

ويشير أحمد راجح (١٩٧٧) إلى أن هذه الحاجة تظهر لصون كرامة الفرد والدفاع عن ذاته عن كل نقص، وتقتضى احترام الغير.

ويرى جيكا (Gecas 1971) أن الاحترام يتمثل في بعدى الكفاءة والتقدير، وتدل الكفاءة Effectiveness على الشعور بالفاعلية والثقة في القدرة على تنفيذ المهام، والقدرة على التأثير في البيئة المحيطة، وتمثل فن الأداء الصحيح للأشياء.

أما التقدير فيشير إلى الإدراك الواقعي للذات ومعرفة تطورها، وتتضمن إحساساً «عاطفياً» باستحقاق شخص بالتوقير في إطار حدود الذات، ويعرفه القاموس المحيط بأنه مراعاة شعور الآخرين، عن طريق إشعارهم بالحب والأمان والطمأنينة، وهو الثقة المتبادلة بين الأفراد ومشاركة الأفراد أحاسيسهم ومشاكلهم، وهو الشعور بالمسئولية تجاه الآخرين وصون كرامتهم، ويمثل تقديراً للنفس وللآخرين.

ويعرفه قاموس English and English بأنه:

Regard for appreciation demand value of some respect for Life.
recognition of superiority as inforce as one regard.

ويشير مارتين هربرت إلى الشخص المحترم بأنه شخص انضباطي، يتبع تعليمات القائد طواعية، ويمثل الآباء والمعلمون دور القيادة بالنسبة للطفل، ومن المتوقع أن يطيع الطفل التعليمات؛ لأنهم أفضل معرفة.

ويؤكد أنه يجب أن يشرح للطفل أسباب السلوك الواجب اتباعه؛ لأن إدراك الطفل لأسباب السلوك على نحو آلي أمر غير مرغوب فيه.

كما يشير إلى مدى فاعلية التنشئة الاجتماعية واستمرار العلاقات الديمقراطية مع الراشدين كمؤثر مهم في تكوين الاحترام بالنسبة للطفل، من خلال إدراكه للنماذج الجيدة التي يتوحد معها، وتوافر فرص التعلم الذاتي، وإدراكه أثر سلوكه على الآخرين، وهذا من شأنه أن يسهم في تشجيع سمات العطف والحب، ويشير في هذا الصدد إلى نوعين من الأنماط:

١ - نمط أخلاقي.

٢ - نمط إثاري استقلالي.

وكلاهما متحرر من السلطة.

ويتميز النمط الإثاري الاستقلالي بالاستيعابية، وتمثل جزءاً من ذاته مبنياً على الرغبة في العيش؛ وفقاً للقيم الإيجابية، وليس على الخوف من مخالفة القواعد. ويختار الشخص الإثاري - الاستقلالي القواعد التي يعيش وفقاً لها، ويشعر بحرية تعديلها لخبراته.

وكما نعلم فإن السلوك والتفكير متكاملين، لذلك فتعديل المعتقدات متبوع بتعديل السلوك.

والشخصية الخلقية هي نتاج تفاعلات ديمقراطية مستمرة بين الطفل والكبار، وتنتمي إلى أسر تتبع القواعد الأخلاقية بعلاقة ود قوية بين الأطفال والكبار ومعايير عالية جداً، يحافظان عليها باستمرار وبقوة، ويرتبط رأى مارتين هربرت من مراحل النمو الخلقى لكولبرج 120 - 93 - 1969 Kohlberg، التي أشار إليها زكريا الشربيني بالمستويات التالية:

مستويات النمو الخلقى عند كولبرج:

(١) مستوى ما قبل الأخلاقي، يتمثل في التزام الطاعة اجتناباً للعتاب.

(٢) مستوى السلوك الأخلاقي لإرضاء الكبار: تختلف ردود الفعل وفقاً للنظام المتبع:

* النظام الصارم سلوك سيء.

* المتراخي إرباك وعدم الشعور بالأمن.

(٣) السلوك الأخلاقي الطيب: الشعور بالانتماء للجماعة بتعليمه العلاقات الودودة، التي تتوافق مع الحياة والنظم.

(٤) السلوك الأخلاقي المتوافق مع النظم السائدة: يتوافق مع النظام تجنباً للرقابة.

(٥) سلوك أخلاقي يقتنع فيه الطفل بالقبول الذاتي للقيم الخلقية؛ نتيجة نمو الضمير.

مراحل النمو الخلقى عند بياجيه:

مرحلة الواقعية الأخلاقية من ٣ - ٥ سنوات:

يتميز سلوك الطفل فيها بالخضوع الآلى للقواعد الخلقية، دون الاستدلال والحكم، كما يركزون على النتائج الجسمية لسلوكهم فقط، بينما يكون باستطاعة الأطفال الأكبر سناً الذهاب إلى أبعد من ذلك؛ حيث يمكنهم إدراك مشاعر الآخرين.

المرحلة الأخلاقية المستقلة من ٨ - ١٢ سنة:

تبدأ مفاهيم الأطفال عن القيم والعدالة في التغير والتحول - ينظر الأطفال للظروف التي ارتبطت بالأخطاء الخلقية.

وبذلك نجد أن نظرية بياجيه تركز على تطوير مشاعر الأطفال؛ فالصغار يتركزون حول الذات، ويتجهون تدريجياً إلى التمرکز الاجتماعي.

الاحترام في ضوء نظرية التفاعل الرمزي:

أوضح روزنبرج (Rosenberg 64)، وكوبر سميث (Cooper Smith)، وجيكاز (Gecas 1971, 1972) أن الاحترام يتطور من خلال عملى التفاعل الاجتماعي مع الكبار فى هذه الخطوات:

(١) يشكل الكبار اتجاهات ومشاعر معينة نحو قدرات الأطفال وقيمهم.

(٢) تنعكس هذه الاتجاهات والتقييمات على سلوك الكبار نحو الأطفال.

(٣) تنعكس اتجاهات الكبار على الطفل، ويتقبل تقييمهم له على أنه حقيقة، وبالتالي يتبنى هذا الاتجاه نحو نفسه.

(٤) يطور تقييما لنفسه يتطابق مع اتجاهات الكبار؛ أى إن هذه النظرية تؤكد أن الأطفال يقيمون أنفسهم طبقاً لتقييم الكبار، ويستهيئون بأنفسهم فى ضوء استهانة الكبار بهم.

تشير ماريان ماريون إلى أن الكبار عندما يتطلعون إلى توجه الأطفال نحو تشكيل اتجاه إيجابى بالنسبة لذواتهم، فلا بد وأن يكونوا قادرين على توضيح أسلوب تطور التقدير؛ لأن الأطفال والتلاميذ بصفة عامة يعتقدون خطأ أن الالتزام بالضوابط يفقدهم شخصيتهم، ويقلل من قيمة ذاتهم، فنجدهم يطورون أساليب لضمان تأكيد ذواتهم، وإثباتاً لتفوقهم، وهذه السلوكيات المضادة تقابل بأساليب مهينة للطفل؛ مما يوقع المربين فى صراع لتأكيد السلطة.

كما أنها تبعد الأطفال عن دائرة الاهتمام، فالأطفال الذين يصدرون سلوكاً سيئاً يهينون أنفسهم، ويعد ذلك إساءة لمعاملة الكبار.

ويؤكد أحمد المهدي (١٩٩١) على أن نوع التفاعل الذى يحدث داخل الموقف التعليمى يؤدى إلى تأثير التلاميذ بمعلميهم، فيحترمونهم عندما يستخدمون أسلوباً مشجعاً فى مقابل الإهانة والتقليل من الإنجازات - ٤٤.

ويجد كولى (Cooly 1992) أن احترام الذات يتطور فى ضوء التفاعل الاجتماعى، لأن نظرة المعلمين لأنفسهم تعتبر انعكاساً لنظرة الناس إليهم؛ لأنهم يعكسون اتجاهات الآخرين. ويتفق معه كل من:

Rosnberg 64, Cooper Smith 67, Gecas 71, 72

ويشير زكريا الشربيني (مرجع سابق - ٢٧٧) إلى أن التلاميذ يجدون فى المدرسة معايير مختلفة للتفاعل الاجتماعى، تجبرهم على الاحترام والقبول.

وقد أكد عديد من الدراسات أن الاهتمام بالتلاميذ وتقبلهم واستخدام التعزيز وأنواع معينة من النظام ، يؤثر على عملية الاحترام المتبادل.

(Openshaw 1998, Rosenberg 65, Gecas 1991, 1992, Cooper Smith 67).

وأوضحت نتائج هذه الدراسات أن الفترة التي يقضيها المعلمون مع التلاميذ تساعد على توطيد العلاقة بينهم، كما أن قوة العلاقة بين المعلم والتلميذ اعتبرت من أهم عوامل التميز العلمى، كريمان بدير (١٩٩٤).

وإشارت دراسة توماس (Thomas 1994) إلى أن التقدير الإيجابى من جانب التلميذ للمعلم يعبر عن احترامه له، كما يؤثر على مفهوم الطفل عن نفسه، وينعكس ذلك على سلوكه نحو الآخرين.

وفى دراسة بجامعة أنديانا (١٩٩٣) تم استعراض تأثير ثلاثة أساليب تدريسية مختلفة على أنماط الاستثارة فى ثلاثة أنواع من المدارس المشتركة لتعليم الأطفال، ووجد أن البرامج الموجهة للأطفال يجب أن تتبنى نموذجاً للقيم بطريقة مباشرة، بينما بالنسبة للمراهقين فإن ذلك يتم بطريقة غير مباشرة.

وقد أظهرت دراسة بارتلى (Bartly) أنه توجد فروق ذات دلالة بالنسبة للسن الجنس والعرق ومستوى التعليم بالنسبة لقبول التلاميذ للقيم، كما أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة فى إدراك القيم بالنسبة لمستويات التعليم المختلفة، وأكدت ضرورة أن تدمج القيم بالأنشطة التدريسية حتى يسهل إدراكها.

ويشير حامد زهران (١٩٧٧) إلى أن عملية التفاعل أثناء الموقف الاجتماعى تتطلب حداً أدنى من الاتصال، وهذا بدوره يتطلب تحديد الهدف والقدرات والرتب الاجتماعية، و يؤدي إلى اختلاف السلوك من حيث وقته ورضا الجماعة عنه. ووضع الأفراد فى نمط الاتصال يؤثر فى سلوكهم، ويؤكد أن الروح المعنوى تضعف إلى حد كبير لدى الأفراد، والذين يحتلون مراكز طرفية فى الجماعة.

كما تفيد خبرة المرسل فى تحسين دقة الاتصال أكثر من خبرة المستقبل.

كما أن عدم التبادل فى الموقف يؤدي إلى عدوان من جانب المستقبل.

ويشير برونر (Briner 1995, 1996) إلى أن المعلمين الذين يدعمون تعلم الصغار يشكلون وسيطاً مهماً في عملية التعلم، عندما يتدخلون بحساسية Sensitivity ؛ أى عندما يعرفون متى يتدخلون، ومتى يوجهون، ومتى ييسرون، ومتى يساعدون التلاميذ على الوقوف أماماً، ويظلون هم في الخلف، فالمعلم من وجهة نظر برونر هو القادر على جذب الأطفال لعملية التعلم، أو تحطيم دافعهم الطبيعي نحو التعلم.

ذلك لأن التعلم ليس نشاطاً يقوم به المتعلم بمفرده، ولكن المعلم يعمل على خلق ثقافة تعلم متبادلة بينه وبين التلاميذ، وهذا بدوره يتطلب روحاً أكثر ديمقراطية وتعاونية داخل الفصل.

ويشير روجرز (١٩٨٣، ص ١٦٩) إلى أن قدرات المعلم ومهاراته الاجتماعية تشكلان عوامل رئيسية في عملية التعلم، وأن التلاميذ يتعلمون بطريقة أفضل، عندما يشعرون بالاهتمام والصدق من جانب المعلم، وعندما يكون المعلم في مستوى أعلى من الفهم.

وقد ركز روجرز على ثلاثة جوانب مهمة لسلوك المعلم الفعال داخل الفصل، وهي:

(١) الصدق والحقيقة Realness or Genuineness

(٢) الإثابة والقبول والثقة Prizing, Acceptance and trust

(٣) الفهم Empathetic understanding

وهذه الحقائق تساعد على سيادة روح الود بين التلاميذ، وتزيد من فرص التحوار وطرح الأسئلة بطريقة أفضل.

ويؤكد ليفرز (١٩٩٦) ص ٩٣ أن التلميذ يستطيع التركيز والإصرار على التعلم والتحمس والمثابرة، إذا توافرت عوامل الاستثارة داخل الفصل.

وقد أظهرت ديوك أن الثقة بالنفس وتحدي الصعوبات، تشكل ناحية إيجابية نحو التعلم والقدرة على رؤية الذات بصورة فعالة في العالم، ويؤكدها التعزيز،

Reinforcement Stimulation. ويؤيد جريبيل أن المساندة تساعد الأطفال على تكوين فكرة أوضح عن سلوكهم.

ويشير دانيال Danel Golgman إلى أن الاهتمام بالنواحي الاجتماعية والعاطفية الإنسانية لدى الأطفال يساعد على زيادة التعلم.

ويتفق برترام (Bertram 1995) مع الآراء السابقة في أنه توجد بعض الخصائص الشخصية تساعد المعلم على حفز تلاميذه على الانهماك في عملية التعلم.

وأوضح (Midlarsky 1973) أن المعلم الذي يترك الفرصة للتلاميذ لمعيشة الموقف وممارسته يسهل عملية تعلم السلوك الإيجابي.

وقد لفت (White 1975) النظر إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة، لديهم معلمين يعبرون لهم باستمرار عن اهتمامهم بما يعملون، وهؤلاء الأطفال أظهروا كفاءة في واجباتهم المدرسية، وكانت لديهم قدرة كبيرة على إنجاز المهام الصعبة.

واتفق معه (Rosenberg 1965) في أن هؤلاء التلاميذ كانت لديهم قدرة على إحداث تغيير في البيئة، ويعد هذا الإدراك بداية الشعور بالذات واحترامها.

وقد وجد باريان (Baryan 1970) أن التناقض بين النصيحة والممارسة تجعل الطفل لا يتأثر بسلوك الراشد (المعلم) بدرجة أكبر.

وأشارت باروميد (Barumed 1961) إلى أنه على المعلم أن يوضح مستويات السلوك المقبول، وشرح التوقعات بالنسبة للسلوك الناجح، واستخدام الحزم مع عدم السب، ويجب أن تتسم أساليب النظام بالإنسانية والمنطق، وأسلوبهم بالمساعدة والسماح باتخاذ القرارات المناسبة مع الأعمار والخبرات.

فالطفل يميل إلى تقليد المربي، إذا أحس أنه يقدم المساعدة للآخرين، وهو مسرور ومبتهج.

أوضح أوليفر (Oliver 1991) فى دراسة توضيح سلوكيات المعلم فى الموقف التعليمى فى مدرسة ابتدائية بجنوب أفريقيا، أنه وجد أن:

المعلم يقابل بمواقف عديدة يمكن إيجازها فى : لحظة انفعال - لحظة سلطة - مرونة - تعرف جوانب الموقف - التبرير المنطقى - المواجهة - المحادثة - انتفاء القيمة - تدخل المواد - سيكولوجية ديناميات الجماعة - الواقعية السلطة - المعايير والنظام - مفهوم الذات - النجاح المدرسى - التفاعل الاجتماعى - معالجة الصراع (التعامل مع الموقف) - التوقع الاجتماعى - المناخ المدرسى - العلاقة بين المدرس والتلميذ.

وفى اليابان أجريت دراسة توضح تفاعل ١٩ طفلا من اليابانيين فى الموقف التعليمى، وكيف يساعد المعلم كمثل للسلطة على حل المشكلات بتشجيع الأطفال، من خلال إشعارهم بكفاءة الذات والاستقلال.

المعلم اليابانى مسئول عن الحفز والتشجيع وإحساس الطفل بالاستقلال.

والطفل اليابانى يستخدم أعلى مستوى من الاعتراض خلال عملية التفاعل، وأثبتت الدراسة:

أن التفاعل مع الكبار يؤدى إلى الاستقلال والكفاءة الاجتماعية (Lewic 1996).

والاحترام المتبادل يقصد به التصرفات أو السلوكيات، التى يتعامل بها كل من المتعلم والمعلم، وتلقى قبولا واستحسانا من الطرفين فى الموقف التعليمى.

الأسلوب الجدير بالاحترام من جانب المعلم: حالة متكاملة من الرقى فى التعامل والتعبير المهذب، الذى ينم عن الثقة والصدق والإخلاص والتسامح والتعهد بالرعاية للتلاميذ.

ويقصد بالحساسية: تلك التصرفات أو السلوكيات، التى يشعر الطفل من خلالها بالتقدير والرعاية والاهتمام بالثقة والأمان والود والتشجيع والمدح.

وتعرف الاستشارة: بأنها الطرق التى يستخدمها المعلم لجذب انتباه التلاميذ، وتشمل

التشويق والتجديد والتقنيات ، التى تساعد على التواصل فى الموقف التعليمى واستقراره.

ويقصد بالاستقلالية، درجة الحرية التى يمنحها المعلم للتلميذ للاختيار والتجريب والتفاعل الذاتى فى النشاط التعليمى وفى حل المشكلات.

الأسلوب الجدير بالاحترام من جانب التلميذ، التعبيرات التى يرى التلاميذ أنها مناسبة للتعامل مع المعلم الجدير بالاحترام، وتتضمن عدم تعدى حدود النظام التى تقرها العلاقة بين المعلم والتلميذ، ويرتبط الإحساس بالتقدير والاحترام ببعض المفاهيم، هى:

الدور

أسلوب السلوك المناسب المتوقع، بالنسبة لمن يشغلون مراكز معينة فى النسق الاجتماعى . ويتوقع أطفال الروضة الحب والعطف من المعلمين والكبار، ويحكمهم توجه الطاعة لأن إدراكهم للآخرين يكون غير واضح بدرجة دقيقة.

السلطة:

تتمثل فى المهارة فى استخدام أسلوب مناسب لحل المشكلات، عن طريق المؤالفة بين الأفراد، وبذلك تجعل الرئيس قائداً.

وفى مجال طفل الروضة نجد أن الطفل عندما يمارس السلطة يستخدم أسلوباً مختلفاً، مثل إدفع طفل آخر - تحديد مكان معين لنفسه - منع اللعب عن طفل معين - ابتداء موقف معين أو لعبة تجذب الآخرين إليه.

وفى إطار احساس الطفل بقيمة ذاته تظهر نشاطاته ومهاراته الاجتماعية.

مفهوم الذات وصورة الذات: Self Concept and Self Image

يختلف مفهوم الذات عن صورة الذات، فمفهوم الذات هو خبرة عميقة (كومبس، ٢٩: ١٩٦ - ٢٢٠) تتحدد بدءاً من خبرات الضغط العصبى التى تعيشها

السيدة الحامل مما يؤثر على حركة الجنين (ياماموتو ١٩٧٢). (١٩٩٥:٩٢). أما صورة الذات فهي إدراك الشخص لذاته من خلال أسئلة التقرير الذاتى (كومبس، ١٩٦: ٢٩-٢٢٠) وبالطبع فإن صورة الذات تتأثر بمفهوم الذات، ولكنها لا تتطابق معها، حيث تدل تلك الصورة على السلوك القابل للملاحظة.

تقدير الذات : Self - Esteem

لقى هذا المفهوم اهتماماً كبيراً لدى الباحثين فى علم النفس؛ ولذلك فقد تعددت تعريفاته، وكان جيمس (١٨٩٠) أول من حاول أن يكتشف المعنى المميز لتقدير الذات، وفى رأيه أن شعور الفرد بالجدارة (تقدير الذات) تساوى نسبة إنجازاته من القوة الكامنة، التى يمكن أن يترجمها إلى إنجازات.

يعرف إنجلش وإنجلش English H. and English A. (١٩٥٨) تقدير الذات بأنه «تقويم صريح وواضح لما هو حسن وما هو سىء فى الفرد».

ويرى كاتل (١٩٦٥) أن تقدير الذات «عبارة عن اتجاهات الذات لأنه يحتوى على مكون سلوكى وآخر انفعالى» وعرف كوهن تقدير الذات بأنه «درجة الاتفاق بين الذات المثالية والذات الواقعية». ويعرف لورنس تقدير الذات بأنه عبارة عن تقييم الشخص لذاته على نهاية قطب موجب أو سالب أو ما بينهما.

ويرى عبدالرحيم بخيت (١٩٨٥) تقدير الذات بأنه «مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التى يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا.. فإن تقدير الذات يعطى تجهيزاً عقلياً، يعد الشخص للاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول وقوة الشخصية، وتقدير الذات هو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة أو الرفض.

ويرى إيزنك Eysenck H. K. (١٩٧٦) أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى تقدير الذات، لديهم قدر كبير من الثقة فى ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون فى أنفسهم الجدارة والفائدة، وأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة فى تقدير الذات لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم، ويعتقدون أنهم فاشلون وغير جاذبين.

ويعرف مصطفى فهمي (١٩٧٩) تقدير الذات بأنه «عبارة عن مدرك عن اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته، نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة؛ خاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح».

ويرى روزنبرج (١٩٧٩) أن تقدير الذات عبارة عن تقييم من الفرد لذاته في سعى منه نحو التمسك بهذا التقييم، بما يتضمنه من إيجابيات، تدعوه لاحترام ذاته مقارنةً بنفسه بالآخرين، وبما يتضمنه هذا التقييم من سلبيات، لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يحاول التخلص منها.

ويعرف كوبر سميث Cooper Smith, S (١٩٨١) تقدير الذات بأنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات، التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فيما يتعلم بتوقع النجاح والفشل والقبول والقسوة الشخصية.

تعرف ماكوبي (١٩٨٤) تقدير الذات بأنه البعد الحقيقي في شبكة معقدة من الأبنية المعرفية كالاتجاهات والاعتقادات تتعلق بالذات، وتشكل في مجملها مفهوم الذات، وهو بخلاف المكونات الوصفية لمفهوم الذات ينطوي على الاعتقادات التقييمية، التي تتعلق بذات الفرد، من حيث: صفاته الجسمية وقدراته وخصائصه النفسية وقيمه الذاتية بشكل عام.

ويرى محسن العرقان (١٩٨٧) أن تقدير الذات هو اتجاه الذات واستبطانها بنفسها من خلال مجموعة القنوات، التي تمارس فيها سلوكها، سواء كان هذا السلوك يمارس بطريقة تلقائية، أو بطريقة إجبارية مفروضة، وردود فعل هذا السلوك هو المحصلة التي يحدد على أساسها الفرد اتجاهه نحو صورته واتجاهه الآخر نحو هذه الصورة؛ لتكمل محاور هذه الصورة، وتشكل اتجاهًا عامًا نحو الذات سواء كان تقديرها بالإيجاب أو السلب.

ويرى صفوت فرج (١٩٩١) أن تقدير الذات يستخدم بوصفه اتجاهًا من الفرد نحو نفسه، يعكس من خلاله فكرته عن ذاته وخبراته الشخصية معها، وهو بمثابة

عملية فينومولوجية، يدرك الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية، مستجيباً لها سواء في صورة انفعالية أو في صورة سلوكية.

وترى زينب شقير (١٩٩٣) أن تقدير الذات هو التقويم الذي يصنعه الفرد لنفسه لكل من الصفات الحسنة والصفات السيئة لديه في حياته.

ونخلص من استعراضنا لتقدير الذات إلى ما يلي:

أن مفهوم الذات أعم وأشمل من تقدير الذات، فالأخير يعبر عن تقويم الفرد للفكرة التي تسيطر عليه، وهذه الفكرة هي التي تمثل في أساسها مفهوم الذات.

ولذلك يمكن القول بأن تقدير الذات هو الجزء التطبيقي للهدف الأساسي، الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه في ضوء مفهوم الذات.

مفهوم الذات في ضوء النظريات النفسية:

١. الذات في ضوء نظرية التحليل النفسي عند فرويد:

أكد فرويد أهمية الجوانب التطورية في الشخصية؛ وخاصة الدور الحاسم لسنوات الطفولة المبكرة والمتأخرة لإرساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية، التي يكمل القدر الأكبر منها عند نهاية السنة الخامسة من العمر.

وتتكون الشخصية عند فرويد من ثلاثة نظم أساسية، هي: الهو، الأنا، الأنا الأعلى، فالأنا والذي يرادف الذات في هذه النظرية هو الجزء الشعوري في هذا النظام، وهو يطبع مبدأ الواقع.. فالأنا هو الجهاز الإرادي للشخصية لسيطرته على منافذ الفعل والسلوك، ويختار من البيئة الجوانب التي يستجيب لها، ويقرر الغرائز التي سوف تشبع وكيفية إشباعها.

وقد تم تناول الأنا هنا؛ لأنه لا يوجد اتفاق بين علماء النفس والصحة النفسية عن كيفية ارتباط الأنا والذات، فبعض العلماء يستخدمونها بالتبادل، وكأن لهما المعنى نفسه. (٦٨ : ١٠ - ١٥).

٢. الذات في ضوء نظرية يونج التحليلية:

ينقسم بناء الشخصية عند يونج إلى عدة أنظمة منفصلة متفاعلة، هي: الأنا، واللاشعور الشخصي، اللاشعور الجسمى وأنماطه الأولية (القناع والأنيما والأنيموس والظل)، الاتجاهات الانطوائية، والانبساطية ووظائف التفكير والإحساس والحدس وأخيراً الذات، التي تمثل الشخصية مكتملة الوحدة مكتملة النمو.

استعمل يونج مصطلح الأنا ليدل على العقل الشعوري المسئول عن شعور المرء بهويته واستمراريته، فوجهة نظر الشخص عن ذاته أنها تمثل مركز الشخصية، وبذلك لم يستعمل يونج الأنا لتدل على الذات كما استخدمها فرويد، والذات عند يونج نمو كامل وتفرد.

٢. مفهوم الذات في النظريات النفسية الاجتماعية: عند: أدلر، فروم، هورني، سوليفان.

أ. الفرد أدلر:

أهم إسهامات أدلر الكبرى هي فكرته عن الذات الخلاقة، والتي استخدمها أدلر لتدل على الذات هنا، والتي تفسر خبرات الكائن العضوي، وهو يختلف بذلك عن فرويد في فكرته عن الأنا التي تتكون من مجموعة العمليات السيكولوجية، التي تخدم أغراض الغرائز الفطرية.

يرى أدلر أن الإنسان يناضل ليصبح بصورة أفضل؛ ليتخلص من مشاعر النقص ويصبح أقوى وأفضل. يتأثر أسلوب الفرد بشكل جزئي بأسلوب تفاعله مع الكبار خلال فترة الطفولة المبكرة، ويتشكل أسلوب الفرد في التعامل مع المشاكل في السنة الرابعة أو الخامسة من عمره، ولذا فهذه المرحلة من أهم مراحل تطور الشخصية.

يرى أدلر أهمية رأى الكبار من ذوى التأثير على مفهوم الطفل لذاته، الذي ينعكس خلال سلوكه مع الطفل فينتقل إليه ويصبح جزءاً من ذاته.

ب. إيرك فروم:

تناول فروم في نظريته الذات على أنها التوافق، ولذا يرى فروم أن توافق الإنسان

مع المجتمع يمثل حلا وسطا بين الحاجات الداخلية والمطالب الخارجية؛ أى إن فهم نفس الإنسان لابد أن يبنى على تحليل حاجات الإنسان النابعة من ظروفه.

ج. كارين هورنى؛

ترى هورنى أن الذات هو القلق، فمفهوم الشخصية الأول هو القلق الأساسى الذى عرفته بأنه كل ما يؤدي لاضطراب شعور الطفل بالأمن فى علاقته بالوالدين. وقد يصبح أحد هذه الأساليب على قدر من الثبات فى الشخصية؛ أى قد يتخذ أسلوب محدد منها صفة الدافع أو الحاجة المميزة لديناميات الشخصية.

د. هارى ستاك سوليفان؛

أهم مفاهيم الشخصية عند سوليفان التى تشير إلى الذات هو نظام الذات، فلكى يتجنب الشخص أو يقلل القلق المحتمل، يصطنع أشكالا مختلفة من الأساليب الوقائية والضوابط لسلوكه.

يميل نظام الذات إلى أن ينعزل عن بقية الشخصية، فكلما زادت خبرة الشخص بالقلق زاد تضخم نظام الذات، وزاد انفصاله عن بقية شخصيته. وفى رأيه أن نظام الذات هو حجر العثرة الرئيسى فى وجه التغيرات المستحبة فى الشخصية.

٢. الذات فى ضوء علم نفس الظاهريات، ويمثل هذا الاتجاه؛

سينج وكومز ، وليكى وروجرز

أ. سينج وكومز؛

يرى سينج وكومز أن السلوك كله يتوقف على الإطار المرجعى الشخصى للفرد الذى يقوم بالسلك ، والمجال الظاهرى هو سبب السلوك والمجال الظاهرى يتغير بتغير الحاجات والأنشطة المتصلة به، فالمجال ينظم نفسه بطريقة آلية، والذات الظاهرية هى الجزء الخاص المتمايز عن المجال الظاهرى. استخدم مصطلح المجال الظاهرى ليشير إلى البيئة السيكلوجية، فهو يتكون من مجموعة الخبرات التى يعانىها الشخص فى لحظة الفعل. ينقسم المجال الظاهرى إلى الذات الظاهرية التى تشمل أجزاء المجال

الظاهري، الذي يعايشه المرء كجزء أو سمة مميزة لنفسه. وأن مفهوم الذات الذي يتكون من أجزاء المجال الظاهري يتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته، وهما يؤكدان أن هناك حاجة إنسانية أساسية لفهم السلوك الإنساني والتنبؤ به، وهذه الحاجة هي المحافظة على الذات الظاهرية وتأكيدا ورفع قيمتها.

ب. ليكي؛

نظر ليكي إلى الذات باعتبارها تمثل نواة الشخصية. الشخصية عند ليكي هي التصور الذهني المركزي، الموحد في علم النفس، وجميع الظواهر السيولوجية تمثل تعبيراً عن شخصية موحدة، وكل نشاطات الإنسان تخدم الهدف الأساسي الأسمى للشخصية، وهو الحفاظ على اتساق الذات. وتتزايد مشاكل الحياة صعوبة مع تقدم العمر، وأكثر العوامل ثباتاً في خبرات الطفل هم أعضاء أسرته، ويحاول الطفل التوحد بالوالدين وإقامة علاقات موحدة وثابتة بينه وبينهم.

ج. نظرية الذات عند كارل روجرز؛

الذات في نظرية روجرز هي كينونة الفرد أو الشخص، وهي تنمو وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة، وتشمل: الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والالتزان والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

ويعرف روجرز مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته.

ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية والخارجية، وتشمل هذه العناصر: المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً فيوصف الفرد لذاته كما يتصورها

هو (مفهوم الذات المدرك)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها، والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (مفهوم الذات الاجتماعية)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص، الذي يود أن تكون (مفهوم الذات المثالية).

ووظيفة مفهوم الذات هي وظيفة دافعية، كما أنها وظيفة تكامل وتنظيم وبلورة لعالم الخبرة المتغير، الذي يوجد الفرد في وسطه.. ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك. وينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وعلى الرغم من أنه ثابت إلى حد كبير، إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة.

ومن الملاحظات المهمة حول مفهوم الذات أنه أهم من الذات الحقيقية في تقرير السلوك، ويتأثر بالآخرين المهمين في حياة الفرد (مثل الوالدين والراشدين - والأقران)، ويتأثر بالنضج والتعلم ويتأثر بالحاجات (الأمن - الحب - احترام الذات - تحقيق الذات)، ويتأثر بموجهات مثل (المعتقدات والقيم والاتجاهات والأخلاقيات). فالفرد يسعى دائماً لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته، وهو يحتاج إلى مفهوم موجب لذاته، كما أن مفهوم الذات مفهوم شعوري يعيه الفرد، بينما قد تشمل الذات عناصر لا شعورية لا يعيها الفرد.

وقد قام حامد زهران سنة ١٩٦٦، ١٩٦٧ بدراسة عن نظرية الذات والإرشاد والعلاج النفسي المركز حول العميل، وقد أثبتت الدراسة أن مفهوم الذات يعتبر حجراً أساسياً في بناء الشخصية، وأن لمفهوم الذات لدى الفرد أهمية خاصة لفهم ديناميات الشخصية والتوافق النفسي، فتقبل الذات وفهمها يعتبر بعداً رئيسياً في عملية التوافق الشخصي.

ومفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحو الفرد، ومن ثم يجب على الوالدين والمربين والمرشدين أن يقدروا دورهم المهم والخطير في نمو مفهوم الذات عند الأطفال والمراهقين.

يعتقد روجرز أن الناس يعيشون في عالم دائم التغير، وأن هنالك مجموعة من الأفكار التي يشكلها الإنسان عن نفسه، والتي يطلق عليها مفهوم الذات ويتشكل هذا المفهوم على ضوء الأحداث العديدة، التي مجراها في العالم، وإحساس الفرد بذاته بالنسبة لهذه الأحداث.

والطفل الذي يحرم من مشاعر الحب والقبول سيعانى من الحرمان النفسى، الذى ينعكس سلبيا على مفهوم تطور الذات لديه، وسيحدد هذا الطفل طاقاته فى محاولة للحصول على القبول، والرعاية من الكبار، بدلاً من استخدام هذه الطاقات فى تحقيق إنجازات مفيدة.

٥. الذات فى ضوء نظرية موراي،

قدم هنرى موراي Murray ١٩٣٨ تصوراً مغايراً لهذه المفاهيم، التى تكون الشخصية، فقدم قائمة تتراوح ما بين ٢٠-٣٨ حاجة بعضها حاجات ظاهرة Overt needs والبعض الآخر حاجات كامنة Latent needs، وهى بمثابة الأساس المكون للشخصية.

وبهذا نجد أن موراي قد استخدم الحاجات لتشير إلى الذات؛ حيث اهتمت النظرية بالفرد فى جميع تعقداته، وتتجلى وجهة النظر هذه فى اصطلاح «علم الشخصية» سنة ١٩٣٨. تتفق نظرية موراي مع التحليل النفسى، فى افتراض أن الأحداث التى تقع فى بداية العمر وفى الطفولة هى محدّدات حاسمة لسلوك الراشد، كما تتفق معها فى أهمية الدوافع اللاشعورية والاهتمام الشديد الواضح بتقارير الفرد اللفظية الذاتية أو الحرة التى تتضمن تخیلاته. كما اتسمت هذه النظرية بمعالجتها للدافعية ومفاهيمها كما اتسمت بتأكيدھا العمليات الفسيولوجية، التى تصاحب جميع العمليات النفسية وتوجد معها وترتبط بها وظيفيا. وبناءً على ذلك، عرف موراي الشخصية عدة تعريفات تتضمنها النماذج التالية:

«تقتصر دلالة الشخصية على البناء الفرضى للعقل، الذى تتضح مكوناته وعملياته المطردة أكثر فأكثر فى الوقائع الداخلية والخارجية، التى تكون حياة

الشخص، وبذلك فإن الشخصية ليست سلسلة من وقائع السير الذاتية، بل هى شىء أكثر عمومية، ودواماً ويستنتج من ذلك الوقائع.

«إن الشخصية هى الجهاز المسيطر على الجسم، وهى المؤسسة التى تظل تعمل دون توقف منذ الميلاد حتى الموت فى عمليات تحويلية وظيفية».

وقد استعار موراي فى عرضه لتلك الأبنية العقلية اصطلاحات الأنا والهو والأنا الأعلى من التحليل النفسى، ولكنه أدخل بعض العوامل المميزة لتطوير تلك المفاهيم.

٦. الذات فى ضوء نظرية المجال عند ليفين؛

افترضت هذه النظرية أن الذات هى مجموعة مفاهيم تمثل الواقع السيكولوجى؛ حيث قدم ليفين Lewine ١٩٣٥ نظرية المجال «Field»، وطرح من خلالها مفاهيم جديدة، اعتبرت بمثابة مكونات الشخصية، إذ أدخل مفاهيم عن الوسط والموقف من حول الفرد، فقدم ما يسمى بحيز الحياة Life-space، الذى يعبر عن حاجات الفرد والإمكانات الفعلية للمواقف كما يدركها الفرد، وقدم ما يعرف بالتكافؤات Valences، التى تحدد الجوانب حيث تشير إلى اتجاهات الجذب والحواجز العائقة أمام الهدف، واعتبر ليفين سلوك الشخص هو دالة لحيز الحياة؛ أى التفاعل بين الشخص والبيئة السيكولوجية .

لم تكن هذه النظرية بالنسبة لليفين مدرسة جديدة فى علم النفس لها مضمونها المحدد، بل مجموعة من المفاهيم يستطيع المرء بها تمثيل الواقع السيكولوجى، ويجب أن تكون هذه المفاهيم من الاتساع؛ بحيث يمكن تطبيقها على جميع أشكال السلوك، كما تكون ممثلة لشخص بعينه فى موقف عيانى ملموس؛ أى إن مفهوم الذات يعتبر تكويناً مكتسباً يتغير وفق الخبرات التى يمر بها الفرد، ويتصف ببعض الثبات النسبى، والذى يرجع إلى عمق ذلك التكوين وارتباطه بعوامل الشخصية فى تفاعلها مع الإمكانيات المتاحة فى البيئة المحيطة (أمانى الدسوقي ٢٠٠٠).

مراجع

المراجع العربية:

(١) القرآن الكريم

(٢) أبي الفرج بن الجوزي ١٩٨٤ ، عن ملامح الفكر التربوي، رسالة الخليج العربي - العدد الثالث عشر يصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج.

(٣) إحسان الدمرداش ١٩٧٦ ، مفهوم الذات عند الأطفال المحرومين من الأب - رسالة ماجستير كلية البنات - جامعة عين شمس.

(٤) أحمد بن محمد ، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي - وزارة الأوقاف - القاهرة .

(٥) أحمد خيرى حافظ ١٩٨٠ ، سيكولوجية الاغتراب لدى طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير - كلية الآداب - جامعة عين شمس - رسالة غير منشورة.

(٦) أحمد زكى صالح ١٩٩٦ ، علم النفس التربوي - مكتبة النهضة.

(٧) أحمد محمد على الفيومي ١٩٧٧ ، المصباح المنير، تحقيق عن محمد الشناوى - دار المعارف - القاهرة.

(٨) _____ ١٩٧٣ ، استفتاء ماسلو للطمأنينة الانفعالية، دار النهضة العربية - القاهرة.

(٩) _____ ، عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٢ ، علم النفس الاجتماعى - دار النهضة.

(١٠) أحمد محمد سيد أحمد ١٩٨٠ ، الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وأثرها على التحصيل - ماجستير آداب عين شمس.

(١١) أحمد عبد العزيز سلامة ١٩٦٩ ، الديمقراطية والسلطوية وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية - بغداد.

(١٢) أحمد محمود عياد ١٩٩٧ ، الأمن الشخصى فى ضوء التوجهات الإسلامية - المؤتمر السنوى الثانى «التربية وتحديات الأمن الاجتماعى» - جامعة المنوفية.

(١٤) أرثر جيتس وآخرون (دون) ، علم النفس التربوى الكتاب الثالث - ترجمة إبراهيم حافظ وآخرين.

(١٥) أسماء عبد المنعم ١٩٨٧ ، التغير الاجتماعى والقيم لدى فئات الشعب المصرى - دكتوراه غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس.

(١٦) أسماء محمد السرسى ١٩٨٣ ، النمو الاجتماعى لدى الجنسين ، مرحلة الطفولة المبكرة، ماجستير ، معهد دراسات الطفولة جامعة عين شمس.

(١٧) المعلم بطرس البستاني ١٩٨٣ ، محيط قاموس مطول للغة العربية - بيروت - لبنان.

- (١٨) **أمال المسيرى** ١٩٧٦ ، المقومات والعوامل المؤثرة فى العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة، صحيفة التربية - العدد الثالث - يونيو.
- (١٩) **أميرة أزهرى** ١٩٦٦ ، مفهوم القلق عند كارن هورنى - ماجستير - المكتبة المركزية - جامعة عين شمس.
- (٢٠) **أنس محمد أحمد قاسم** ١٩٨٩ ، النمو الاجتماعى الانفعالى لأطفال الملأجىء فى الطفولة المبكرة، ماجستير آداب عين شمس.
- (٢١) **ثناء النألى** ١٩٨٥ ، المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالابتكار ماجستير، كلية البنات جامعة عين شمس.
- (٢٢) **إيمان فوزى سعيد** ١٩٨٥ ، أثر وفاة الأم على التوافق النفسى للأبناء، ماجستير، تربية عين شمس.
- (٢٣) **إيمان محمد القماح** ١٩٨٢ ، أثر الحرمان من الوالدين على أبناء النفس، ماجستير آداب عين شمس.
- (٢٤) **أابر عبد الحميد أابر** ١٩٩٠ ، نظريات الشخصية - دار النهضة العربية.
- (٢٥) _____ ١٩٨٤ ، علم النفس التربوى - دار النهضة العربية.
- (٢٦) **أبر محمد أبر** ١٩٩٣ ، أنماط القيادة الإدارية وعلاقتها بالأمن النفسى - مجلة كلية الآداب - شبن الكوم.
- (٢٧) _____ ١٩٩٦ ، بعض المتأغيرات الديمأرافية المرتبطة بالأمن النفسى - مجلة علم النفس السنة العاشرة - أوليو - أغسطس - سبأمبر - الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (٢٨) **أمال مأأار حمزة** ١٩٩٥ ، التأليم باللغات الأأنبية وانأماء التألمأ، مجلة علم النفس ، الهيئة العامة المصرية للكتاب - القاهرة.
- (٢٩) **أمال أأمد شفلق** ١٩٨٤ ، خصائص المودعين بالمؤسساء الإأوائة، ماجستير عين شمس.
- (٣٠) **أورأ موأو** ١٩٧٨ ، التربية الوجدانية والمزاجية للطفل (المشاكل الراهنة للأسرة والمدرسة) ترجمة منبر العصر، نظمى لوقا - الجمعية المصرية لنشر الثقافة والمعرفة العالمية - القاهرة - نأوىورك.
- (٣١) **أوزال عبد الرحيم** ١٩٨١ ، نمو السلوك الشخصى والاجتماعى لطفل الروضة فى ضوء الأنشطة، ماجستير عين شمس.
- (٣٢) **أوزنت أورأ عبد الله** ١٩٨٨ ، أثر تأغيب الأب فى مرحلة الطفولة المبكرة على النمو العقلى والشخصى والاجتماعى - كلية التربية - جامعة عين شمس.

- (٣٣) **جسون بولبي** ١٩٥٤ ، التكيف الاجتماعي للأطفال ، ترجمة سيد أحمد عثمان، مراجعة عبد العزيز القوصى - النهضة العربية - القاهرة.
- (٣٤) **جون كونجرو وآخرون** ١٩٩٦ ، سيكولوجية الطفولة والشخصية، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، جابر عبد الحميد - دار النهضة العربية.
- (٣٥) **حامد زهران** ١٩٨٤ ، علم النفس الاجتماعي - عالم الكتب.
- (٣٦) ——— ١٩٧٧ ، علم النفس الاجتماعي - عالم الكتب.
- (٣٧) **حسن مصطفى عبد المعطى** ١٩٩٣ ، المشكلات النفسية لأبناء المطلقين - القاهرة ، المؤتمر السنوى السادس للطفل المصرى، مركز دراسات الطفولة - جامعة عين شمس.
- (٣٨) **حسنية الفليمى** ١٩٩٥ ، برنامج مقترح لتدريب أطفال الروضة على تحمل المسئولية الاجتماعية - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية البنات - جامعة عين شمس.
- (٣٩) **حسنية غنيمى** ١٩٩٥ ، إعداد برنامج لتنمية المسئولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، دكتوراه - كلية البنات عين شمس.
- (٤٠) **حنفى محمود أمام** ١٩٨٣ ، بعد محددات توافق الآباء والأبناء وأثرها على الأحداث - دكتوراه - تربية أسيوط.
- (٤١) **خليل ميخائيل معوض** ١٩٩٤ ، سيكولوجية النمو فى الطفولة والمراهقة - دار الفكر الجامعى.
- (٤٢) **راوية محمود حسين دسوقي** ١٩٩٧ ، الحرمان الأبوى وعلاقته بكل من التوافق النفسى ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة - مجلة علم النفس، العددان الأربعون والحادى والأربعون.
- (٤٣) **زكريا الشربيني، يسرية صادق** ١٩٨٣ ، استمارات المستويات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية - دار نهضة مصر - القاهرة.
- (٤٤) **زينب سليم متولى** ١٩٩٨ ، دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالأمن النفسى لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- (٤٥) **سامية الأنصارى** ١٩٨٧ ، دراسة تقدير الذات وعلاقته باتجاهات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من رعاية الوالدين، ماجستير تربية عين شمس.
- (٤٦) **سماح خالد زهران** ١٩٩٨ ، العلاقة بين الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية عند طفل ما قبل المدرسة، دكتوراه - كلية البنات جامعة عين شمس.

- (٤٧) سعد جلال ١٩٨٢ ، مرجع فى علم النفس - دار الفكر العربى .
- (٤٨) ————— (دون) ، الطفولة والمراهقة - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى .
- (٤٩) سميرة محمد شندى ١٩٨٣ ، مفهوم الذات والتوافق النفسى لدى الأطفال اللقطاء، ماجستير تربية عين شمس .
- (٥٠) سلوى الملا ١٩٧٧ ، الصحة النفسية - القاهرة - دار المعارف .
- (٥١) سيد أحمد عثمان ١٩٧٠ ، علم النفس الاجتماعى التربوى الجزء الأول التطبيع الاجتماعى - الأنجلو المصرية .
- (٥٢) ————— ١٩٩٤ ، الأثرء النفسى، دراسة فى الطفولة ونمو الإنسان - مكتبة الأنجلو المصرية .
- (٥٣) سيد خير الله ١٦٨٧ ، السلوك الإنسانى، الأنجلو المصرية - القاهرة .
- (٥٤) سيد صبحى ١٩٩٧ ، الإنسان والصحة النفسية - دار الكتب .
- (٥٥) سيد عثمان ١٩٨٦ ، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، دراسة نفسية - الأنجلو المصرية - القاهرة .
- (٥٦) سيدنى م جوارى ١٩٧٣ ، الشخصية بين الصحة والمرض ترجمة حسن الفقى وسيد خير الله - مكتبة أنجلو المصرية .
- (٥٧) طلعت حسن عبد الرحيم ١٩٧٨ ، حرمان التلميذ من الأم وعلاقته ببعض نواحى تكيفه الشخصى والاجتماعى فى المرحلة الابتدائية . - مجلة كلية التربية - المنصورة .
- (٥٨) الظاهر الزواوى ، اللقاموس المحيط، مطبعة البابلى الحلبي - القاهرة .
- (٥٩) عبد العزيز القوصى ١٩٥٢ ، أسس الصحة النفسية - مكتبة النهضة المصرية .
- (٦٠) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ١٩٦٢ ، أسس المناهج - القاهرة - مكتبة مصر .
- (٦١) عبد المنعم عبد الله حسين ١٩٩٠ ، حرمان الطفل من الوالدين وعلاقته بنموه اللفظى فى مرحلة ما قبل المدرسة، ماجستير، معهد دراسات الطفولة عين شمس .
- (٦٢) عزة حسين زكى ١٩٨٥ ، المشكلات السلوكية التى يعانى منها أطفال المرحلة الابتدائية من المحرومين وغير المحرومين من رعاية الوالدين - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس .
- (٦٣) عفاف عبد القادر دنيا ١٩٩٣ ، أنماط الرعاية الأسرية لأطفال المرحلة الابتدائية بعد الطلاق وعلاقتها بتوافقهم النفسى والاجتماعى - رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس .

- (٦٤) علاء الدين كفا في ١٩٨٩ ، تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسى - دراسة فى عليّة تقدير الذات - مجلة العلوم الإنسانية العدد (٣٥) المجلد التاسع.
- (٦٥) فوزية النجاشي ١٩٨٥ ، النمو الإجتماعى لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات، ماجستير بنات عين شمس.
- (٦٦) فؤاد البهى السيد ١٩٧٥ ، الأسس النفسية للنمو - دار الفكر العربى - القاهرة - الطبعة الرابعة.
- (٦٧) قدرى حنفى ١٩٨٦١٩٨٤ ، التنشئة الاجتماعية للطفل بين الوحدة والتفرد، مجلة النيل، الهيئة العامة المصرية للاستعلامات بالقاهرة.
- (٦٨) كالفن هول، جاد نرليندزى ١٩٧٨ ، نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرين، مراجعة لويس كامل مليكة ط ٢ - القاهرة - دار الشايع للنشر.
- (٦٩) كريمان بلير ١٩٩٥ ، دراسة وبحوث فى الطفولة المصرية - عالم الكتب.
- (٧٠) كمال الدسوقي ١٩٧٩ ، النمو التربوى للطفل والمراهق، بيروت - دار النهضة.
- (٧١) ——— ١٩٧٩ ، زخيرة علوم النفس - مؤسسة الأهرام
- (٧٢) ك. هول نلندزى ١٩٦٩ ، الشخصية - ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون - الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (٧٣) مريم ماجد سلطان ١٩٨٦ ، الانجماات الوالدية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعى للأطفال، ماجستير بنات عين شمس ماجستير.
- (٧٤) مارتين هيريت ١٩٧٧ ، مشكلات الطفولة ترجمة عبد المجيد النشواى.
- (٧٥) مجدة أحمد محمود ١٩٨٢ ، عن القيم واختلاف الأجيال، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس.
- (٧٦) محمد عماد الدين إسماعيل ١٩٨٦ ، الأطفال مرآة المجتمع ، النمو النفسى للطفل فى سنواته التكوينية، عالم المعرفة، العدد ٩٩ مارس ١٩٨٦، الكويت.
- (٧٧) محمد إبراهيم عيد ١٩٩٢ ، فقدان الأمن وعلاقته بقوة الأنا لدى المراهقين - مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس) العدد السادس عشر - جامعة عين شمس.
- (٧٨) محمد يلى ١٩٨٠ ، حرسان الطفل من الأمن وعلاقته بالتكيف الشخصى والاجتماعى - ماجستير - كلية التربية - جامعة الزقازيق.
- (٧٩) محمد خليفة بركات ١٩٦٣ ، مرشد المعلم مع الأطفال فى دور الحضانة، الشئون الاجتماعية ، الإدارة العامة للتدريب بالقاهرة.

- (٨٠) محمد رفعت رمضان وآخرون ١٩٨٤ ، أصول التربية وعلم النفس - الفكر العربى .
- (٨١) محمد محمد نعيم ١٩٨٤ ، دراسة لحجم الأسرة والترتيب الميلادى وعلاقتها بالنضج الاجتماعى لطفل ما قبل المدرسة - ماجستير معهد دراسات الطفولة عين شمس .
- (٨٢) مرزوق عبد المجيد مرزوق ١٩٩١ ، عوامل تنمية التفكير الإبداعى فى مرحلة الطفولة - المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصرى .
- (٨٣) محمد على حسن ١٩٧٠ ، علاقة الوالدين بالطفل وأثرها فى جنوح الأحداث - مكتبة الأنجلو المصرية .
- (٨٤) مصطفى فهمى ١٩٧٦ ، دراسات فى سيكولوجية التكيف - مكتبة الخانجي - القاهرة .
- (٨٥) ——— ١٩٧٧ ، محمد على القطان ، علم النفس الاجتماعى - مكتبة الخانجي - القاهرة .
- (٨٦) منير البعلبكي ١٩٩٤ ، المورد - دار العلم للملايين بيروت .
- (٨٧) نبيلة ميخائيل مكارى ١٩٨٧ ، أثر الحرمان من الأسرة على السلوك الاجتماعى والانفعالى لتلاميذ الطفولة المتأخرة ، دكتوراه تربية الاسكندرية .
- (٨٨) نبيه إبراهيم سعيد ١٩٨٠ ، دراسة لبعض العوامل المرتبطة بالصحة النفسية السليمة لدى طلاب الجامعة - رسالة دكتوراه الفلسفة فى التربية - المكتبة المركزية جامعة عين شمس .
- (٨٩) نادية نعيم ١٩٩٤ ، الانتماء - الهيئة العامة المصرية للإستعلامات بالقاهرة .
- (٩٠) نبيه السيد عبد العظيم ١٩٩٨ ، دور البرامج التليفزيونية فى تحقيق الانتماء الوطنى لدى الأطفال ما قبل المدرسة - رسالة ماجستير ، كلية البنات - جامعة عين شمس .
- (٩١) هدى محمد قناوى ١٩٩٦ ، الطفل وتنشئته وحاجاته - مكتبة الأنجلو المصرية .
- (٩٢) يوسف ميخائيل ١٩٩٢ ، الانتماء وتعامل الشخصية، مكتبة غريب - القاهرة .

المراجع الأجنبية:

- 39- Atkinson Brain, R. and Ogoston, Donald, G. 1974:
The effect of father apse nce on mal children in the home and school journal school psycology, Vol. (12) p.p 213:221 .
- 49- Anderson. Jona Irv in 1981:
The consept of responsibility and Its place in Moral Education, University Micro Film S, International.

- 59- Barron, F.G. 1968:**
Reactivity and personal freedom. New jersey Van Nodtand Company.
- 69- Christine Harris 1980:**
Child development p. 286
- 79- David R. Shaffer 1988:**
Developmental Psychology p. 414:415.
- 89- Elizabeth, Fenwick 1996:**
Mother and Bapy Carc, the complete Bok. Dareing Kinder Sley. London.
- 99- Herber M. 1974:**
Emotional Problums of development in children academic press. London.
- 100- Harrison, Linda' Ungerer, Judy. 1996:**
Child care Experience and Attachment Security as predictors of children's social Adjustment at Age two-and- aHalf paper presented at the study of behavioural development.
- 101- Jean Piaget 1969:**The psycology of the child, by basic books, presses Universitaires de France Paris.
- 102 - Karin Horney, 1964:** Mental Huais New Year cyprentis - Hall Ins.
- 103- Kathring, Covell, 1982:**
The in Fuluences the father absent in the late child hood and ingulwences of the adalseenee.
- 104- Kurtz, Linda, And Other 1993:**
Access by Nocustodial parents Effects upon children's postdivorce coping resources 7p.' paper presented at the Annual meeting of the Ameriea psychological Association (10 st, Tronte, Ontario, Canda, August 20-24, 1993 .

- 105- Kojack, S.M & Beter, Z.J. 1983:** Parents personality and family interaction in the three different samples. Journal of personality assessment Vol (94) No (3) pp. 211-220.
- 106- Lucarillo Jan 1987:**
 Sping Santass, theme F. Structure & the Kmacledge pare, Journal of child development Vol. 75 pp. 434 :442 .
- 107- Lamb, M.E., Thompson, R.A., Garder, W., & Charnov E.L. 1985:**
 Infantmother attachment the origins and development a significance of individual differences in strange situation behavior. Hillsdal, NJ Erlbaum.
- 108- MaZur, Elizabeth, Wdchik, Sharlene 1992 :**
 The Mother child relation ship and children's appraisals of engaging divorce events. paper presented at the biennial meeting of the south western society for research in human development conference paper 150.
- 109- Oshman, harvey, PA 1975:**
 Some effects of father absence upon the psychological development of mature female late adolescents theoretical and empirical consideration abstracts international vol. (135) p.p 119 - 220 .
- 110- Passman, Richard H. 1974:**
 The effects of mother and security blankets upon learning in children (should linus bring his blanket to school) paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association.
- 111- Rea, Donald. B. 1968:**
 Children paternal loss and adults social maladjustment of differences in childhood experiences subsequent to loss of father between socially adjusted and socially.
- 112- Swartzleergel. 1983:**
 Emotional and self concept of children from divorced and nondivorced unhappy homes journal of social psychology Dec. Vol. 121 (2) 305 :312 .

113- Stanly Berbu, K., 1986:

The effect of father absence on interpersonal Aoublem salring skills of nurserly school children, jaurnal of canselling development VI. 64 p.p 383 - 385.

114- Sueess, G. Jandothers 1992:

Effects of infant Attachment to Mather and Father on quality of adaptation. Idaptation. Inprechool., International gaurnal of behavioral development V15n p. 43 - 660

114- Teti, Doughlas M. and Others 1991:

Security of attachment between preschoolers and their Mothers. Relations among social interaction, parenting stress, and Mathers Sorts the Attachment Q-test gour NAL Article (080).

115- Thompson. R.A.& LAmb, M.E. Agust 1982:

Temperamental infeluenes on stranger sociatilty and the security of attachment paper presented to the American psychological Association, Washing, D.C.

116- Van Dam. M & VAn Ijzendoorn, M.H 1988:

Measuring attachment security concarrent and predictive validity of the parental attachment ment QO Set. Jaurnal of Genetic Psychology, 149, 447 - 457.

117- Wolpow, Ellen B. 1991:

The effect of parent's presence on children's social interactions in preschool paper presented at the biennial Meating of the society for research in Auaiatle fram child trends.

118- Youngblade, Lise M. 1993:

Associaions between infantr- parent Attachment Security, conceptions of friendship and behaviora characteristics of friendship in 5- year. olds.

الفصل الخامس

**مدى تحقيق البرنامج اليومي
بالرخصة للرعاية المتكاملة**

الفصل الخامس

مدى تحقيق البرنامج اليومي بالروضة للرعاية المتكاملة

١. تخطيط البرنامج اليومي بالروضة:

بعد التخطيط السنوي لبرنامج الروضة، تبدأ المعلمة فى تخطيط الوحدات بحيث تتوازن الوحدة والمدة المطلوبة (مجموع أسابيع التنفيذ)، وتوضع فى المقدمة موضوع الوحدة ومفاهيم الوحدة الأساسية وأهدافها ومضمونها ثم تقسيمها وتقييمها.

ثم يأتى بعد ذلك تقسيم الوحدة إلى مهام يومية، وفيها تشرح المعلمة بالتفصيل جوانب العمل وأركانه فى اليوم الواحد ومضمون العمل ومحتواه (الأنشطة المختلفة والألعاب الحرة والموجهة، ويتضمن ذلك أيضا مواعيد الوجبات الغذائية وأى نشاط داخل أو خارج القاعة أو الروضة.

ويقسم العمل فى اليوم الواحد على النحو التالى:

١ - أخبار الصباح وتجتمع فيها المعلمة مع الأطفال، ويجلسون على شكل حلقة تقود فيها المعلمة الحوار والمناقشة حول موضوع الوحدة أو العمل اليومي المرتبط بها... المهم هنا أن تشعر الأطفال بطريق غير مباشر أنهم هم الذين اختاروا الموضوع، واختاروا نوعية العمل والنشاط، عن طريق استثارة شوق التلاميذ بشيء تعرضه أو خبرة حسية جذابة؛ فتكون فترة ثابتة يشعر الأطفال فيها باهتمام المعلمة بلقائهم والسؤال عن أحوالهم وترك لهم حرية الحديث والتعبير. كما قد تكون هذه الفترة البرنامج اليومي وتوزيع الأدوار.... إلخ، المهم أن يتحقق جو من الأخوة والتواصل بين المعلمة والأطفال.

المهم ان تساعد هذه الفترة الأطفال على التجربة والاختيار والتساؤل، ويربط الطفل ويميز حتى يكتشف بنفسه المعلومة أو المفهوم (تعلم ذاتي) ويكون دور المعلمة هو استثارة الطفل لعملية التعلم ذاتها، وتحفزه على التفكير والحوار والتعبير فى تواصل وشعور بالانتماء للجماعة.

٢. فترة الوجبة الغذائية؛

وتهدف جانب تناول الوجبة، تعلم الطفل السلوك والآداب الاجتماعية والقيم الروحية، فيشكر الله على نعمه ويتعلم الاعتماد على النفس والمشاركة في إعداد الطعام وتعلم العادات الصحية والغذائية السليمة، ويتدرب في مهارات حركية (الجلسة الصحيحة - ... إلخ).

كما يتيح له فرصة المشاركة في إعداد الطعام تعلم بعض المفاهيم العلمية، ويكتسب كثيراً من القيم الاجتماعية كالتعاون - المشاركة.... إلخ. ويتعود تناول الأطعمة المتوازنة في النوع والكم وإعادة المكان نظيفاً مرتباً - وكلها قيم ترتبط بتعود النظام والنظافة... إلخ.

٣. فترة العمل الحر في الأركان؛

وهي الفترة التي يتجه فيها الأطفال إلى ركن البناء والهدم (المكعبات) - ركن التعلم الإدراكي - ركن اللعب الإيهامي - ركن التعبير الفني - ركن العلوم والاكتشاف - ركن الكتب، ويتعرفها الأطفال من خلال رموز تعبر عنها، وبعض هذه الأركان تكون ثابتة على مدار العام أو الفصل، وبعض هذه الأركان متحركة تتغير وفقاً للموضوعات التي سيتم تناولها.

ويرجع تنظيم الأركان واختيار أنشطتها لابتكار المعلمة وابداعها، والهدف هو اتجاه الأطفال حسب ميولهم الذاتية لكل ركن للعمل فيه، ويحتوى عادة على الوسائل والأدوات التي تساعد على العمل وتحث على التجريب والممارسة.

ويراعى بالنسبة لإعداد هذه الأركان تزويدها بالمواد أى الخامات أو الأدوات؛ حيث إنها أماكن للمهارات العملية التطبيقية لمعلومات أو معارف أو مفاهيم أو مهارات لأشياء، سبق أن تناولوها في الحلقة أو كتدريج لأنشطة سابقة (تدريبات على رسم خطوط أو توصيل للأعداد للكتابة).

وتقوم المعلمة بدور فعال في فترة عمل الأطفال الحر في الأركان. ومن أهم

أدوارها التأكد من قيام كل طفل بعمل إنتاجي ممتع، وتقديم اقتراحات (وليس حلول)، تقود الأطفال إلى الانجاز والنجاح بطريقة غير مباشرة، وتتدرج في مستويات العمل مع الأطفال (من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد)؛ خاصة في التدريبات الإدراكية للإعداد لتعلم القراءة والكتابة مثلاً، مع إتاحة المجال للتفكير والخيال ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

٤. فترة اللعب الحر في الخارج؛

وهي الفترة المخصصة لممارسة الأنشطة الحركية في الهواء الطلق، وتحقيق عديداً من الأهداف المرتبطة بحاجات الأطفال إلى الحركة الجسمية والتآثرات المختلفة بين كافة أعضاء الجسم، وتحقيق التفاعل الاجتماعي بين الأطفال في الألعاب الجماعية، وتعود اتباع الأنظمة والالتزام بها وسط الجماعة.

إن وجود المعلمة في فترة اللعب الحر هو التأكد من أن كل طفل يشارك، وتضمن له سبل الأمن والسلامة، وتوفر لهم على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم ما يشبع حاجاتهم، فتزداد العلاقات الاجتماعية بينهم ويتحقق الاخاء.

كما تتضمن بعض الألعاب الجماعية والأناشيد المحببة والمصاحبة للتعبير الحركي، أو قد تسرد قصة لتثبيت المفاهيم اللغوية أو الدينية أو الرياضية أو العلمية أو الاجتماعية.. إلخ، ثم اللقاء الأخير الذي يوفر عديداً من الخبرات اللازمة للطفل ونموه، ويعزز ما تعلمه ويثبت استيعابه وفهمه له، ويتذكر ويطبق ويقارن ويسلسل وينتبه ويركز وتتفتح شخصيته وتزداد ثقته بنفسه ومن حوله.

من المهم أن ينظم البرنامج اليومي؛ بحيث يتيح الفرصة للأطفال للإستفادة من الخبرات المتكاملة الى تقديمها الروضة.

إن الانتظام والثبات في تسلسل فترات البرنامج اليومي يعطى الأطفال شعوراً بالراحة والأمان، كما يساعدهم على تفهم معاني الوقت والزمن. والطفل من سن ثلاث وأربع سنوات، يبدأ الاهتمام بتسلسل الأحداث فيسأل: متى ستأتى أمي؟ هل نستطيع الذهاب الآن؟ هل قرب وقت العودة للبيت؟ ماذا سنفعل بعد الانتهاء من

الوجبة؟ لذا يصبح الطفل مرتاحاً عند تنفيذ أنشطته اليومية من يوم إلى آخر؛ لأنه يعرف ماذا يتوقع في النشاط اللاحق، فيشعر بالأمان ويركز على ما يفعله بشكل أفضل، ويخفف من اعتماده على المعلمة لتذكيره بالنشاط التالي. ولا يعنى تسلسل الفترات بانتظام وترتيب أن هناك مللاً وعدم تنويع، ولكنه يعنى أن فترات البرنامج تأتى الواحدة تلو الأخرى بانتظام مماثل من يوم إلى يوم، ويمكن للمعلمة التحكم فى طول أو قصر كل فترة، وأن تضيف أنشطة مختلفة إليها بما يتناسب ومواصفات تلك الفترة والموضوع المطروح فيها، وأيضاً بما يتناسب وحاجات الأطفال ورغباتهم.

التنوع بأساليب التعلم؛

إن البرنامج يعتمد اعتماداً كبيراً على مبدأ تنوع أساليب التعلم، الذى يرتبط بمفهوم نمو كل طفل حسب التوقيت الزمنى الداخلى الخاص به. ويختلف السلوك الخارجى وأساليب التفكير من طفل لآخر، بسبب التفاوت فى سنوات العمر العقلى، الذى قد يكون أقل أو أكثر من العمر الزمنى للطفل، وربما تراوح تفاوت مجموعة أطفال الصف الواحد فى سنوات العمر العقلى بمدة قد تصل إلى ثلاث سنوات، كما يختلف نمو كل طفل عن الآخر؛ حسب استعداداته التعليمى المرتبط بخليط نتاج الوراثة والبيئة، إضافة إلى أن الأطفال تتعلم بأساليب متنوعة: فأحدهم يتعلم بواسطة الاستمتاع أكثر من النظر، وآخر بواسطة الأسئلة والتساؤل، وثالث بأسلوب التجربة الحسية أو الحركية؛ لذا يلزم تنويع أساليب التعلم فى غرفة الصف الواحدة، كما يسمح أيضاً بالتنوع فى مستويات التعلم حسب قدرات الأطفال المختلفة.

وقد يتوزع الأطفال لمجموعات تعليمية مختلفة، وتكتفى مجموعة منهم بمعلومة معينة، بينما تسعى أخرى للحصول على أكثر منها؛ ففي الحلقة مثلاً، تعطى المعلمة (الحلقة واللقاء الأخير).

- التوازن بين الأنشطة الفردية (العمل الحر فى الأركان) والأنشطة الجماعية مثل: القصة أو التعلم الإدراكى أو النشاط الحركى والموسيقى والأغنية.
- التوازن بين الأنشطة الفكرية العقلية (التجميع والتطابق)، والأنشطة الترفيهية، (ألعاب الدائرة والألعاب الحركية).

- التوازن بين الأنشطة الخارجية والأنشطة الداخلية.

- إن طفل الروضة بحاجة إلى اللعب؛ لأنه يساعده على الفهم والإدراك من خلال القيام بعمليات عقلية تقوده إلى التوازن، ثم الارتقاء العقلي والعاطفي والاجتماعي والجسدي؛ فاللعب والخبرة الفعلية المباشرة تحرك العضلات الصغيرة والكبيرة في الجسد، وتحرك خلايا العقل، وتنشط الخيال، وتحفز على الإبداع، وتدعم التعاون في المجموعة، وتريح النفس. ويستطيع فيه الطفل التحرك بحرية إما في أنحاء الغرفة بين الأركان التعليمية المختلفة أو في أنحاء الملعب؛ لأن طفل الروضة بحاجة إلى متسع من الوقت ليتعلم فيه مفاهيم وأدواراً ومهارات وقيماً واتجاهات محددة، وهذا يسمح للمفاهيم الجديدة أن تتبلور وتنضج.

وتعد فترة العمل الحرفي الأركان من أهم فترات البرنامج، علاوة على كونها أطول فترة في البرنامج اليومي، والتي يمارس الطفل فيها تجاربه الذاتية واختباراته ويتقصى الحقائق ويكتشف المفاهيم.

مبدأ التعلم الذاتي؛

يعتمد هذا المنهج على مبدأ التعلم الذاتي؛ حيث يمارس الطفل تجاربه بمفرده في بيئة تعليمية، يتم إعدادها كمختبر تعليمي. وتعرف المعلمة أن دورها في البرنامج تلبية رغبات كل طفل، واستعدادها لمساعدته على التوصل إلى إجابات عن الأسئلة التي تدور في ذهنه؛ فهي تهيب المكان بحيث تضع للأطفال فيه حوافز للاستعداد لصنع المواد والأدوات والأجهزة، التي تساعدهم على الوصول إلى الإجابات المطلوبة لأنها تعرف أن المكان التعليمي، وما يحتويه من أشياء يثير عادة لدى الطفل الرغبة والحماس، كما يثير فضوله للتجريب والاكتشاف.

ويتعلم الطفل المفاهيم الإدراكية كمفهوم العدد واللون والشكل؛ لذا يعد هذا النشاط نشاطاً فكرياً يحتاج لجدية وتركيز في إعدادة وتنفيذه في ضوء الخطوات التالية:

١ - تُعد المعلمة في وقت سابق النشاط على صفحة من الورق، وتضعه بجانبها

خلال فترة أخبار الصباح، ثم تفسر التعليمات خلال وجودهم فيها، وتعطى ورقة لكل طفل فينهض من مكانه ليتناولها ويذهب لإتمامها في مقعده.

٢ - يستغرق هذا النشاط عادة دقائق معدودة فيكتب الطفل اسمه، ويضع الخطوط على الورقة حسب التعليمات المحددة، ثم يناول المعلمة الورقة، ويتجه إلى النشاط التالي كاللعب فى الخارج أو تناول الوجبة.

٣ - يرتبط هذا النشاط بفترة أخبار الصباح، فيتسنى للمعلمة تفسير التعليمات خلال وجود الأطفال حولها متبهمين، إضافة إلى ارتباط التمرين بالمفاهيم التى تطرحها المعلمة عادة فى الحلقة.

٤ - تتأكد المعلمة من وجود اسم الطفل والتاريخ على الورقة، فهى تدرس عمل كل طفل، وتحدد الجزء أو الأجزاء التى يصعب عليه فهمها، والتى يستوعبها بسهولة، كما تحفظ أعمال الأطفال فى ملفاتهم، حسب تواريخها، مع مراقبة تطورهم فى القيام بها.

٥ - ينظم هذا النشاط للأطفال الأكبر سناً لحاجته لمستوى متقدم من المهارات المهمة والمتباينة، التى تساعد الطفل على إدراك الشئ من صوته، مثل: أصوات الطبيعة، صوت الشارع، صوت الحيوانات، الأصوات داخل البيوت. كما تختار المعلمة مصادر صوتية تثير الدهشة وتحرك المشاعر، كصوت باب يغلق (يقفل) ويفتح وخطوات تسير على الخشب، ثم تأتى بأصوات الحيوانات، وصوت أحد الأشخاص وهو يبكى، ثم صوت نحلة، وصوت بكاء طفل.

يصغى الأطفال بانتباه خلال فترة أخبار الصباح إلى التسجيل، ويحاول كل منهم تمييز الصوت الذى يسمعه.

أمثلة أخرى لنشاط فترة الصباح..

تهبىء المعلمة مواد مختلفة اللمس، فيلمس الطفل هذه المادة أو تلك دون التطلع إليها، ويضطر للتركيز على حاسة اللمس وحدها، ويتدرب على التمييز بين الأشياء بواسطة هذه الحاسة؛ فمثلاً: تضع المعلمة فى صندوق اللمس أشياء مختلفة اللمس

تبدلها بين الحين والآخر، ليتعرفها الطفل كالمواد الصلبة، المعدنية(*)، الباردة وغيرها خشنة اللمس، ومواد أخرى (ناعمة اللمس)، ويحاول الطفل تعرف محتويات الصندوق بلمسها فيسميها ثم يسحبها ليتأكد منها، وبهذا يتعلم أن عملية التركيز تؤدي إلى المتعة والفائدة، وتساعد على الاكتشاف بواسطة الحواس.

يتعلم الطفل من وضوح الهدف أمامه ونجاحه في تحقيقه:

تحدد المعلمة الهدف من النشاط الذي تمارسه، فعند صنع (الكيك) يتضح للأطفال طريقة صنعه بوسائل مصورة لتبسيط العملية. أو تقوم بالتجربة أمامهم خطوة خطوة وتشركهم معها بالخلط والصب، وتجيب عن أسئلتهم، كما تسألهم أحياناً لتثير اهتمامهم وانتباههم. إن وضوح الهدف ووضوح الخطوات التنفيذية أمور تساعد الطفل على التركيز، وتزيد من اهتمامه بما يقوم به، وترغبه بالنجاح ليرى نتيجة عمله. وتساعد المعلمة الطفل في الوصول إلى هذا النجاح بتبسيطها للأعمال؛ بحيث تشجعه ومتابعة سعيه لينجح في عمل آخر.

• يتعلم الطفل في ضوء استماعه للغة سليمة: تستعمل المعلمة لغة عربية سليمة وبسيطة في محادثتها للأطفال خلال فترة أخبار الصباح، كما تحرص على أن تكون جملها تامة وإن كانت قصيرة.

وعلى المعلمة مراعاة ما يلي:

* تضع المعلمة الجمل الناقصة التي يستخدمها الأطفال في قالب لغويات وكامل، مثل: «نعم يا أحمد هذه كرة».

- الطفل: «لك».

* المعلمة: «إن هذه اللعبة لك لتلعب بها».

- الطفل: «لعبة أحمد».

* المعلمة: «نعم لقد أحضر أحمد هذه اللعبة من بيته لكي تراها».

- الطفلة: «في الدرج».

* المعلمة: وضعت سلمى الأدوات في الدرج؟ شكراً لك».

(*) ملحق () .

* تدرك المعلمة بأنها قدوة يقتدى بها الأطفال فى النطق السليم، واستعمال التعابير وأساليب الوصف، فإذا تناولت وصف الدجاج مثلاً، عليها أن تستعمل جملاً قصيرة واضحة تبين اسمها وصفاتها وحجمها ولونها وملمسها.

* تستعمل المعلمة الأفعال فى صيغها السليمة، وتربطها بالأحداث والزمن فمثلاً توضيح: رأيت أمس..... واليوم ستتكلم عن وفى نهاية الأسبوع سأحكى لكم قصة.....

* تقوم المعلمة خلال فترة أخبار الصباح مع مجموعة أطفال (Kg2) بأنشطة لغوية تحتاج لمهارات أكثر تعقيداً، مثل:

الشأى ساخن والعصير (الأضداد).

تقوم المعلمة قبل فترة أخبار الصباح مباشرة بتحضير جميع الأدوات اللازمة لتنفيذ النشاط، وتجمع الأدوات فى كيس أو تضعها على المكتب أو داخل صندوق بجانبها؛ لأن نسيان الأدوات وإحضارها خلال تقديم النشاط يضعف تركيز الأطفال وانتباههم، وقد يؤدى أحياناً إلى فشل النشاط، ويمكن أن تنتج عنه مظاهر سلوكية غير مناسبة من الأطفال؛ لهذا وجب على المعلمة التأكد من وجود كل احتياجاتها أمامها، أو بجانبها.

وتساعد كتابة خطوات تنفيذ فترة أخبار الصباح المعلمة على تذكر فقرات الفترة وتسلسلها، ويجب أن تكون الكتابة واضحة الخط، منظمة حسب تسلسل الأنشطة؛ لأن ذلك يدعو إلى الراحة، والشعور بالثقة.

يجب مساعدة الأطفال على التجربة والاختبار؛

تقع المسؤولية العلمية على المعلمة فى مساعدة الطفل على القيام بخبرات وتجارب متنوعة ومختلفة بحيث يتفاعل معها، فيلمس المواد ويشمها ويفحصها ويديرها فى كل جانب، ويسأل عنها ويتساءل عن أغراضها، فيستطلع ويتقصى ويربط ويميز حتى يكتشف بنفسه المعلومة أو المفهوم.

إن التعلم الذاتى يستمر معه حتى نهاية عمره، فيتعلم ذاتياً داخل الروضة كما

يتعلم خارجها، ويتنقل معه هذا التعلم من مرحلة الروضة إلى المراحل الدراسية اللاحقة، فيتعامل مع المعلومة بأسلوب علمي منطقي منظم. إن دور المعلمة هو ترغيب الطفل بعملية التعلم ذاتها، ليبقى مثابراً في بحثه حتى يصل إلى الهدف؛ لذا تعد المعلمة في فترة الصباح تجارب تناسب ميول الأطفال ومستوى إدراكهم، وتعرضها بشكل يجذب انتباههم.

إثارة حب الاستطلاع عند الأطفال:

تصوغ المعلمة مع كل نشاط أسئلة تثير الانتباه وحب الاستطلاع لدى الأطفال. إن صياغة أسئلة مناسبة هو علم وفن يضع الأطفال في مواقف، تجعل كل واحد منهم يفكر ويتفهم. ومتى فكر الطفل بحرية.. فإن ذلك يبعث في عقل الطفل طاقات من الخيال والإبداع الفكري؛ مما يحفزه على تعلم رؤية الأمور من زوايا مختلفة ومتنوعة.

أنواع الأسئلة:

أ. أسئلة تبدأ بـ «بلو»:

«لو وضعنا حجراً في الميزان فماذا يحدث؟ لو زرنا النبات في حوض الرمل فماذا يحدث؟».

ب. أسئلة تشجع على التعبير الذاتي:

هي أسئلة مفتوحة تتعلق بشعور الطفل ورأيه الخاص، فليس هناك حدود للإجابات، ولا توجد إجابات خاطئة لها.

الأسئلة «أخبرني لماذا أحببت العصفور؟» «لماذا أعجبك صوته؟».

تساعد المعلمة على تقوية أواصر الصداقة والشعور بالانتماء للمجموعة الواحدة؛ فإذا وصل طفل متأخراً عن فترة الصباح، تطلب من أحد الأطفال الموجودين أن يوجز له ما تم عمله في ذلك الوقت، فتشعر الطفل المتأخر بالانتماء فيندمج بسرعة في النشاط. وتوضح المعلمة أيضاً لبقية الأطفال دورهم في احتضان غيرهم والأخذ بأيديهم، وبذلك يتعلم الأطفال من هذا السلوك المساعدة وانتظار بعضهم البعض مما يزيد روابطهم.

إن دور المعلمة المتخصصة يكمن فى جعل الأطفال يشعرون بالانتماء للمجموعة، فتقوى اندماجهم وتواصلهم.

تنظيم فترة اللعب الحر فى الخارج.

تعد هذه الفترة فترة مرح وفرح، يتحرك فيها الأطفال بحرية ويشاركون بعضهم الألعاب والأعمال والحديث، وتراقبهم المعلمة فتري أحدهم يستعرض قدراته فى التسلق، وأخرى تحفر فى صندوق الرمل أنفاقاً، وثالثة تصعد ببطء على جهاز التسلق لأول مرة فتشجعها، وتشارك المعلمة أطفالها اللعب، فيقفون فى دائرة حولها ويتقاذفون الكرة معها. ولا تنسى من موقفها هذا أن توجه الأطفال للالتزام بقوانين اللعب، وعدم إيذاء بعضهم، وتنظم المعلمة بدقة أموراً شتى لتحقيق أقصى غايات الاستفادة من هذه الفترة، يمكن أن تسبقها؛ مما سبق عرضه فى الأنشطة الحركية.

فترة الوجبة الغذائية:

يتناول الأطفال وجبة غذائية خلال البرنامج اليومي فى الروضة، وهذه ربما تعتبر بديلة عن الوجبة الرئيسة التى يتناولها الطفل فى البيت، كما يمكن أن تكون وجبة خفيفة بين الوجبتين الأساسيتين. إن تحديد نوعية الوجبة مرهون بعدد ساعات الدوام فى الروضة، ومناسبتها لبيئتهم الاجتماعية والاقتصادية التى تحدد حاجتهم إلى غذاء متكامل ومتوازن.

ويعد تقديم الوجبة فى الروضة عملية تربية كأي نشاط تربوي آخر؛ إذ يخطط لها كنشاط تعليمي، يقصد منه استفادة الأطفال الصحية والغذائية ومتعة المشاركة الجماعية حول مائدة واحدة، تشترك فيها المعلمة مع الأطفال بتبادل الأحاديث والأفكار؛ لذلك تسود فترة الطعام جو من الألفة والحنان والشعور العائلي والصدقة.

ما يكتسبه الطفل من سلوك أثناء الوجبة:

- يتعلم الآداب الاجتماعية؛

- يتعلم التسمية فى أول الطعام والشراب والحمد فى آخره.

- يتعلم ألا يعيب طعاماً يقدم إليه.

- يتعلم أن يأكل بيمينه ومما يليه.
- يتعلم ألا يأكل متكئاً.
- يتعلم ألا يبدأ بالطعام إذا وجد من هو أكبر منه.
- يتعلم أن يأكل ويشرب باستعمال أدوات طعامه فقط.
- يتعلم ألا يتفخ فى أوانى الطعام والشراب.
- يتعلم تناول الطعام والشراب وهو جالس.
- يتعلم الاستماع إلى حديث الآخرين وعدم المقاطعة.
- يتعلم التحدث بصوت منخفض ولكنه مسموع فى الجماعة.
- يتعلم إنهاء كمية الطعام التى اختار أن يضعها فى طبقه.
- يتعلم تنظيف وترتيب مكانه.
- يتعلم عدم استعمال أدوات طعام طفل آخر (كالفوطه والشوكة والطبق والكوب).
- يتعلم استبدال الأداة التى وقعت على الأرض بغيرها أو غسلها قبل إعادة استعمالها.
- يتعلم إعداد فوطه أو فرشاة لتنظيف المائدة من الفتات عند الضرورة.
- يتعلم ألا يملأ معدته بالطعام والشراب.
- يتدرب على مهارات حركية مختلفة:**
- يتدرب على مهارة الجلوس على الكرسي وجره تحت الطاولة؛ حتى يرتاح فى جلسته أثناء الطعام.
- يتدرب على الأكل بأطراف أصابعه.
- يتدرب على طريقة توجيه المعلقة إلى الفم.
- يتعلم استخدام السكين والشوكة عند اللزوم.. فيتدرب على استعمال السكين (البلاستيك) لدفع الطعام إلى الشوكة.

- يتدرب على صب العصير أو الحليب، دون سكبها على الأرض أو الطاولة.

- يتدرب على حمل عدد من الصحنون بعضها فوق بعض.

يتعلم مفاهيم علمية جديدة،

تقوم المعلمة أحياناً مع الأطفال بتحضير الوجبة اليومية كصنع الكعك أو سلطة الفواكه أو إعداد الشطائر؛ فعملية إعداد الطعام لا ترتبط بالغذاء والصحة فحسب، بل بالعلوم والكيمياء والرياضيات وغيرها من العلوم التي تبين وتوضح الغذاء، فيتعلم الأطفال العد والوزن وقياس الكميات عند خلط كمية معينة من الدقيق مع الملح والماء أثناء صنعهم الخبز.

وعند وضع الخبز في الفرن يراقبون تأثير الحرارة على خليط العجين، كما يتعلمون التساوي والقسمة والمقارنة والطرح والجمع بالخبرة العملية عند توزيع قطع الخبز عليهم، ويكون ذلك في نشاط ذاتي عملي حسي يزيد الاستيعاب والفهم لديهم. وباستعمال حاستي الشم والذوق التي وهبها الله سبحانه وتعالى له، يستطيع الطفل التمييز بين المذاق المالح والحلو ويفرق بين ألوان الطعام برائحتها.

وجمع ما تنأثر على الأرض حول كرسيه، وتدريب كل منهم على خدمة نفسه وغيره؛ فتزداد ثقته بقدراته ويزداد اعتماده على نفسه، حين يتعود الأطفال القيام بهذه المهام اليومية، يتحول جو الصف إلى جو أسري، فيشعرون بالانتماء أكثر للمجموعة وللروضة وبالتالي للوطن مستقبلاً.

فترة العمل الحر في الأركان

هي فترة في البرنامج اليومي، يتجه فيها الأطفال حسب اختيارهم إلى الأركان التعليمية في غرفة الصف؛ فيتجه بعضهم إلى ركن المطالعة، وآخرون إلى ركن التعايش الأسري، والبعض الآخر إلى ركن البناء والهدم. ويقوم الطفل في كل منها بعمل من اختياره، ويبقى في الركن طيلة انهماكه في عمله، وحين ينتهي منه ينتقل إلى ركن آخر، وتتميز هذه الفترة بأنها أطول فترة في البرنامج اليومي، وتشمل أكبر اختيارات عمل يقوم بها الطفل.

وأطلق تعبير «عمل حر» على هذه الفترة؛ لأنها تتصف بالعملية والعلمية

والحيوية، فهي تلبى حاجات الأطفال للتحرك والتجربة بواسطة استعمالهم كافة حواسهم، كل حسب قدراته وميوله. كما تتطلب هذه الفترة أيضاً تخطيطاً علمياً دقيقاً من المعلمة لتحصل على نتائج مضمونة. ومن أبرز مهام المعلمة الماهرة تنظيم فترة العمل الحر في الأركان؛ ل يتم العمل فيها براحة وفعالية.

ويمر الطفل في هذه الفترة بأنواع مختلفة من التعلم، تقوده إلى صقل مهارات متعددة، فيستنتج مفاهيم تناسب ومستوى نموه وتماشى مع رغباته، فتحفزه على تعلم أفضل. وتتحرك المعلمة في أنحاء الغرفة بين الأطفال، فتدعم بعضهم بأفكارها وتساعد آخرين على تحقيق رغباتهم، كما تراقب مجموعة ثالثة وتسجل مستوى مهاراتهم، وتسألهم بهدف توسيع آفاق تفكيرهم وخيالهم.

تعتمد فترة العمل الحر في الأركان على تطبيق مبدأ التعلم الذاتى، وهو مبدأ تربوى - تعليمى، يتفاعل فيه الطفل مع محيطه بحرية لامساً ومتحسساً كل الأشياء من حوله. وكلما زادت نسبة ونوعية تعلمه، كلما توسعت البقعة التى يتحرك فيها وكذلك إمكانية التعلم لديه.

وعلى سبيل المثال، يمكن للمعلمة أن تقدم للأطفال في دقائق معدودة قطعة خشبية تسميها وتوضح نوعيتها وتمررها عليهم بسرعة ليتعرفوها ومن ثم تعيدها إلى مكانها. إن هذا النوع من التعلم لا يفى بالغرض المطلوب منه تماماً في هذا العمر؛ لذلك تضع المعلمة الواعية قطع الخشب في أحد الأركان، فيمر كل طفل بها وقد يتعرفها عليها وحده، فيلمسها ويقلبها ويفحصها ويقرع عليها بطرائق مختلفة:

أ - إطفاء الضوء الكهربائى فى الغرفة.

ب - تصفيق معين.

ج - أنشودة انتقالية تبدأ المعلمة بترديدها.

وتستعمل المعلمة هذه الإشارات في عدة حالات:

* عندما ترغب تذكير الأطفال أن يخفضوا أصواتهم..

* عندما يحدث شىء طارئ وترغب تغيير تسلسل البرنامج.

* عندما يحين موعد انتهاء فترة العمل الحر فى الأركان.

- تضع المعلمة جميع الأدوات والمواد فى متناول يد الأطفال؛ بحيث يستطيع الطفل رؤية الأشياء بسهولة وتناولها براحة ويكون مسؤولاً عن إعادتها إلى مكانها. كما تؤمن المعلمة عدداً كافياً من الأركان التعليمية وأدواتها، ويعتمد نجاح العمل الحر فى الأركان على مقدرة الطفل فى اختياره بين عدة بدائل؛ مما يؤكد الحاجة لإعداد وتنظيم المواد والأدوات المناسبة والمميزة بسهولة الاستعمال.

الأنشيد والحركات اليدوية:

تشجع الأنشيد الجماعية الأطفال الذين لا يتكلمون بطلاقة أمام الآخرين على تكرار الكلمات والجمل دون خوف أو وجل، وبهذا يتدربون على النطق السليم ولفظ الجمل. ويخصص لكل أنشودة زمن معين يكررها الأطفال مع المعلمة عدة مرات، ثم يرددون أخرى حتى وإن لم يتقنوا الأولى.

إن التردد الجماعى يكفل للأطفال تعلم كلمات الأنشودة وجرسها مستخدمين حركات أصابعهم وأيديهم، وترتبط عادة حركات الأيدي والأصابع بمعانى الكلمات فتثبت لدى الأطفال المفاهيم المطلوبة وتشعرهم بالمتعة والسرور أيضاً.

إن الأنشيد تزيد من ثروة الأطفال اللغوية، وتنمى الإبداع الفكرى والحسى عندهم، وتساعد الأنشيد الطفل على التمييز السمعى؛ إذ إن الاستماع للكلمات والإنصات للنغم من العناصر الأساسية فى تمييز المعايير اللغوية، ومن ثم تفهمها وتكرارها، لهذا تقوم المعلمة بالأنشطة الجماعية خلال اللقاء الأخير مع المحافظة على عنصر التشويق، والمتعة فى عرضها. وقد تطول أو تقصر الفترة المخصصة للأنشيد حسب انسجام الأطفال.

الأركان التعليمية المتكاملة فى ضوء احتياجات طفل الروضة:

إن غرفة الروضة عبارة عن مكان يزاول فيه الأطفال تجاربهم واختباراتهم ونشاطهم فى جو عائلى دافئ، يتناسب حجم الأثاث والتجهيزات فيه مع نمو الطفل الجسدى، كما تتناسب المواد والوسائل والأدوات مع خصائص النمو فى هذا العمر.

إن الأركان التعليمية - وتسمى أحياناً زوايا - هي مساحات محددة، يتم فصل مساحة منها عن الأخرى بواسطة حاجز طبيعي منخفض، كطاولة أو رف أو ما شابهه، وتخصص كل مساحة لممارسة نشاط معين، فهناك ركن المطالعة وركن التعبير الفنى، وركن التعايش الأسرى، وركن البناء والهدم. وتزود المعلمة كل ركن بالمواد والوسائل والأدوات التى ترتبط بموضوع الركن، وتعرضها بشكل جميل يجذب الأطفال للاقتراب منها ولمسها وفحصها ثم تجربتها والتفاعل معها.

والعملية التربوية تعبر عن تفاعل الطفل مع موجودات غرفة الصف، وتعامله مع كل ما يحيط به من أشياء وأفراد.

العوامل المؤثرة فى تنظيم الأركان التعليمية

* إن المساحة المتوفرة فى غرفة الفصل تحدد عدد الأركان التعليمية الثابتة، والمواد التى تستطيع المعلمة استغلالها.

* تؤخذ عناصر الضوء والحرارة والتهوية فى الاعتبار عند توزيع الأركان، فلا تضع المعلمة طاولات الأطفال فى مجرى هواء، أما ركن القراءة وتصفح الكتب مثلاً، فتضعه فى مكان جيد الإضاءة.

* تؤخذ مخارج ومداخل غرفة الصف بعين الاعتبار عند تنظيم البيئة التربوية؛ لكى تبقى المسارات بينها واضحة ومريحة عند الاستعمال، فلا يتعثر الأطفال عند الدخول أو الخروج، ولا يصطدمون بالمقاعد والمعدات.

* يحدد عدد الأطفال فى الغرفة واهتماماتهم وقدراتهم، نوعية الأركان التعليمية وطرائق تنظيم البيئة التربوية.

* لابد من توفير تجهيزات سهلة الحل والتثبيت والنقل من مكان لآخر، وأدوات وألعاب تحقق التعامل اليدوى للأطفال من عمر الثالثة إلى السادسة.

* تقوم المعلمة بتوفير أركان تعليمية تشمل مواد تفى بحاجات أطفال مستويات مختلفة؛ لتغطى الاختلافات والتدرجات فى نواحي التعلم وأنواعه.

* تحدد الميزانية المتوافرة أنواع الأركان المتوقعة تأمينها، فبعض الأركان التعليمية تتطلب قسطاً من المال، وأخرى لا تقل عنها أهمية ولا تتطلب نفقات زائدة.

* إن ركنى التعبير الفنى ولعب الأدوار يمكن إعدادهما من بقايا الأشياء والملابس المنزلية المناسبة دون تكلفة باهظة؛ بحيث تظهر قدرة المعلمة على توليف الأشياء وحسن استغلال المخلفات البيئية. بينما لا يمكن إعداد ركن البناء والهدم، دون مخصصات مالية لشراء المكعبات وملحقاتها.

* لقد تم تسمية الأركان وفقاً للأنشطة المتكاملة، مثل: ركن تصفح الكتب والصور، ركن البناء والهدم، ركن المنزل، ركن العلوم والاكتشاف، ركن البيع والشراء وركن الإعداد للقراءة والكتابة وركن التعبير الفنى والرسم. أما الأنشطة الحركية والموسيقية فيفضل أن تمارس خارج الفصل.

- يقترح تجميع خامات من البيئة، وربما تستعين المعلمة بالأسرة لمساعدتها فى تجميع مواد غير مكلفة كأكواب اللبن والحليب والحلوى الثلجة (الأيسكريم)، وأغطية الزجاجات والأنابيب (المصنوعة من الورق المقوى). وهناك مواد كثيرة لا ترغب الأسرة فى الاحتفاظ بها، يمكن أن تتحول إلى مواد أساسية لأعمال فنية متنوعة.

ويجب الاحتفاظ بها فى أماكن يسهل على الطفل تناولها بنفسه، وإعادة البقايا فى مكان الحفظ (*).

إن عرض أعمال وإنتاج الأطفال يفيد كخطوة مكملية للخطوتين السابقتين، ولا يكتمل إعداد الأركان التعليمية دونها. والمطلوب من المعلمة تخصيص مكان دائم لها، ويكون مكان عرض الإنتاج فى مستوى نظر الأطفال. والمتوقع أن يعرض الأطفال أعمالهم بأنفسهم فى أماكن ثابتة، تشعر المعلمة أحياناً بالحاجة إلى ركن تعليمى جديد فى غرفة الصف، وترغب بإثارة اهتمام الأطفال لموضوع معين من خلال إعداد ركن تعليمى جديد. وبعد قيامها بتهيئة المكان والانتهاء من إعداد هذا الركن، نقترح عليها القيام بهذه الخطوات لضمان نجاح استعماله:

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

تعريف الأطفال بالركن الجديد:

ويتم ذلك خلال اجتماعها في فترة الصباح مع الأطفال، فتعرفهم به، وتتفق معهم على اسم له، ثم تبدأ بتسمية الأشياء الموجودة في الركن، بعد ذلك تعرفهم بالأنظمة الخاصة به وطريقة استعمالها، ويمكن للمعلمة كتابة الأنظمة على شكل صور، أو رموز يفهمها الأطفال، وتعلقها على الحائط. تدعو المعلمة بعض الأطفال ليقوموا بتجربة استخدام هذا الأركان أمامها وأمام زملائهم، وتعطيهم ملاحظاتها.

التجربة في الركن الجديد:

خلال قيام الأطفال بتجربة الركن الجديد، تتابع معهم طرائق استعماله، وتساعدتهم على استعمال التعابير الصحيحة الخاصة بالأشياء في الركن، وتذكرهم بالأنظمة المعتمدة، وتراجعها معهم كلاماً وقراءة. وليكن هدف المعلمة مساعدة الأطفال على التوصل إلى استعمال هذا الركن بحرية واستقلالية، مع المحافظة على أصول الاستعمال.

تقويم نشاط الأطفال في الركن الجديد:

تراقب المعلمة الأطفال خلال استعمال هذا الركن الجديد، فتسجل ملاحظاتها حول عدد الأطفال الذين يستعملون هذا الركن، والمدة التي يمضيها كل طفل فيه، وتسجل أيضاً مختلف الأنشطة التي يمارسها الأطفال في هذا الركن، وأمور أخرى تهمها. وبعد عدة أيام تجمع ملاحظتها، وتحاول التوصل إلى استنتاجات، تساعد على إجراء تعديلات عليها؛ كي يصبح هذا الركن محققاً لأهدافه.

مثلاً، فتضع الخرز الكبير في علبة، والصغير في علبة أخرى، أو تضع الخرز الأحمر في علبة، والأزرق في علبة ثانية، و... هكذا.

* عندما تختار المعلمة لعبة جديدة لوضعها في الأركان، تتعرف خصائصها كلها، من حيث: وظيفتها الأساسية، تعدد أغراضها، عدد الأطفال الذين يستطيعون استعمالها في الوقت نفسه، ومستوياتهم الإدراكية، ثم تضعها تحت اختبارهم.

* إن الموائد الدائرية أفضل أنواع الأثاث لهذه المرحلة من العمر؛ فهي تتميز بأنها تجمع الأطفال من حولها، مما يؤدي إلى نشوء وتطور علاقات اجتماعية أساسية.

كما أنها خالية من الزوايا الحادة، التي يمكن أن تسبب الأذى للأطفال خلال حركتهم الدائمة.

* يعد إشراك الأسرة مهماً في إنجاح عملية تعديل تنظيم الفصل، وإضافة أركان تعليمية فيها، لذلك تدعو المعلمة مجموعة من الأمهات كل فترة، وتطلب منهن أن يشتركن معها في التنظيم وجمع الخامات والتقويم، كما يمكنها أن تدعوهن لزيارة الفصل الخاص بابنها قبل تنظيم الأركان التعليمية وبعدها، والاستماع إلى آرائهن في هذا الموضوع.

* إن أدنى مساحة داخل البناء مسموح بها لكل طفل هي خمسة وثلاثون قدماً مربعاً، أى ما يوازي أربعة أمتار مربعة حسب شروط الدول المتقدمة.

* تذكر المعلمة بأن طريقة ترتيب الفصل يعكس طريقته التربوية ومفهومها عن التعلم والتعليم.

ركن الكتب والقصص:

* تضع المعلمة الكتب المصورة والمتنوعة على الرفوف بشكل يستهوى الطفل (*) فيتناولها ويتصفحها، وتؤكد أن مجموعة الكتب فى الركن كافية للتصفح والقراءة أربعة أو خمسة أطفال، ثم تحتفظ ببقية الكتب بعيداً عن متناول الأطفال.

* تزين ركن الكتب بلوحة ملونة، أو صور مناسبة أو حوض سمك أو نبات طبيعى.

* تختار المعلمة كتباً مناسبة لمستوى نمو الطفل كالكتب المصورة، التي تحتوى على جمل صغيرة وبسيطة.

* تختار المعلمة أنواعاً مختلفة من الكتب المناسبة، كالكتب المصنوعة من القماش و(البلاستيك) أو الورق المقوى (الكرتون الصلب والكرتون الرقيق)، ثم تضيف مجموعات من مجلات الأطفال والمجلات المصورة للتصفح.

* تغير المعلمة الكتب مرة كل أسبوع.

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

* تجمع المعلمة كتباً مكونة من صور أو رسوم وبأقل كمية من الكتابة، وتضعها مع بقية الكتب.

طريقة استخدام ركن الكتب والقصص في البرنامج اليومي:

- عندما يقوم جميع الأطفال بالنشاط الإدراكي على ورق، كربط صورتين متشابهين بخط، أو تكملة رسم، أو غيره ثم ينتهي بعضهم من العمل قبل البعض الآخر، يمكن للمعلمة دعوة الأطفال الذين أنهوا تمارينهم الكتابية، لاستخدام ركن الكتب والقصص إلى أن يحين الانتقال للنشاط اللاحق.

- إذا كان ركن الكتب هو الركن الوحيد الثابت.. فتوقع أن يكون الإقبال عليه شديداً، ولهذا يمكن للمعلمة تخصيص فترة له خلال البرنامج اليومي بحيث تستعمله مجموعة من الأطفال بشكل دوري، مع وضع لائحة بالأسماء أو بصور الأطفال حسب تاريخ استعمالهم للركن.

- إذا كان ركن المطالعة هو الركن الوحيد الثابت.. فيمكن أيضاً إعداد أركان أخرى متحركة كركن التعبير الفني، حيث يمارس الأطفال نشاطهم على الموائد، كتاب الطفل آخر على أن يكون صوته خافتاً.

- يعامل الكتاب في هذا الركن باعتزاز، فهو صديق لنا يكلمنا بأسلوبه الخاص.
- تفتح صفحات الكتاب بروية، وتقلب صفحاته بعناية، ثم يغلق بعد الانتهاء منه ويعاد لمكانه.

- الكتاب للمطالعة فلا يخط عليه بالقلم.

- يمكن للطفل أن يقرأ صور الكتاب بصوت مسموع، وأن يعيد سرد القصة لنفسه عندما يرغب بذلك.

- إذا أحب الطفل صور الكتاب، يمكنه الاستئذان لنقله إلى طاولة في زاوية هادئة، ورسم ما يحلو له منه على ورق معد لذلك.

ركن البناء والهدم:

بعد التأكد من استقلالية الأطفال في استعمال ركن الكتب، يمكن أن ينتقل إلى اللعب بالمكعبات للبناء والفك والتركيب (*).

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

خطوات تنظيم ركن البناء والهدم

- تختار المعلمة مكاناً بعيداً عن ممرات الأطفال ومخارج الغرفة وركن المكتبة الهادىء وركن المكعبات يحتاج لمساحة كبيرة إلى حد ما؛ بحيث يستطيع أكثر من طفل مزاولة البناء فيه.

- لتكون أرضية ركن المكعبات لينة لتلافى الضجة نتيجة تحريك المكعبات، وبنائها وهدمها ويمكن استعمال موائد الأطفال بالفصل، إذا لم تسمح مساحة الفصل على الأرض بذلك.

- يحدد ركن المكعبات بحواجز طبيعية أو بواسطة شريط لاصق، تضعه المعلمة على أرض الغرفة.

- إن ركن المكعبات لا يحتاج إلى أثاث أبداً؛ فيمكن المعلمة تنسيق المكعبات بعضها فوق بعض فى الركن، وإذا توافرت الرفوف يمكنها ترتيب المكعبات عليها بشكل يجعلها متناسقة.

- يمكن توزيع الأطفال فى مجموعات، تمارس كل مجموعة نشاطها فى ركن المكعبات بشكل دورى، ويرتبط تحديد عدد المجموعة بالمساحة وكمية المكعبات المتوفرة.

- إن تجميع المكعبات بعد الانتهاء من النشاط وإرجاعها إلى الرفوف، عملية تتطلب من المعلمة الروية والصبر، وعليها مشاركة الأطفال فى عملية الترتيب خلال الأسابيع الأولى من استعمال ركن المكعبات.

- تراقب المعلمة نشاط الأطفال فى ركن المكعبات، وتحاول تحديد درجة التعقيد فى بنائهم لها، فالطفل عادة يبدأ بتعرف المكعبات، فيستعملها بشكل أفقى أو عرضى فقط، ثم يتدرج بالصعوبة فيبنى جسوراً، ويبدأ بعدها باستعمال عدد أكثر من المكعبات فى مساحة معينة، وفى المراحل المتقدمة يبدأ بتسمية الأبنية، وربما توصل الأطفال إلى دمج بناء المكعبات مع أداء الأدوار(*) فيقوم الأطفال ببناء مستشفى وتقليد دور الأطباء والمرضى فيه.

- بالإضافة إلى المكعبات الخشبية الأساسية فى هذا الركن، يمكن زيادة عنصر

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

التشويق بإضافة مواد أخرى، ترتبط وظائفها بعملية بناء المكعبات، كإشارات المرور ووسائل النقل وقطع متداخلة لسكة حديد(*)).

عندئذ تنظيم أركان تعليمية متحركة بالاشتراك مع صفوف أخرى، أو بمساعدة الأسرة.

وهذه هي أهم العناصر اللازمة في تنظيم الأركان التالية:

ركن المنزل؛

يعتبر هذا الركن صغيراً يمثل البيت، بحيث يقوم الأطفال بأداء أدوار أفراد العائلة(**) فيه، ويتطلب هذا الركن تواصل الأطفال لغوياً كأنهم في منازلهم، فيعبرون عن شعورهم بكل صدق، ويستمعون لبعض فيرتاحون فيه نفسياً، فالطفلة الى عاقبتها والدتها في البيت، تستطيع أداء الدور مع لعبتها فتعاقبها في ركن المنزل، وإذا قامت بأداء الدور ذاته مع طفلة أخرى .. فإنها تعاقبها عبر الحوار فتخرج ما بأعماقها من مشاعر غضب، وتعيد أداء الدور، وبذلك تتحرر مما هي فيه من السلبية. وقد تفهم وحدها معنى الأمومة وتفسر مشاعرنا نحو طفلها كما فهمتها فتحبها وتدللها. وقال علماء الاجتماع النفسيين، بأن لعب الصغار للأدوار يؤدي إلى نتائج إيجابية مؤكدة، منها: تقبل السلبيات في الواقع بواقعية أكثر.

ركن التعلم الإدراكي؛

هذا الركن يتطلب التركيز والهدوء والبعد عن الأنشطة الخارجية، التي يصدر منها أصوات وضوضاء.

- تفصل المعلمة هذا الركن عن ركن المكعبات وركن الفنون وتبعده عنهم؛ لأنه يتطلب التركيز من الطفل.

- تضع المعلمة ضمن الركن بساطاً على الأرض أو طاولة مع كراسيها، وعندئذ يتناول الطفل تلقائياً أداة للعب ويجلس للتعامل معها.

- تضع المعلمة أمام الأطفال فقط الألعاب والمواد والأدوات، التي ترغب أن يستعملوها، ولا تضع أمامهم أية أداة لا توافق على استعمالها.

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب. (**) انظر الملاحق آخر الكتاب.

- على المعلمة أن تتفقد يومياً مع الأطفال الألعاب الإدراكية قبل مغادرتهم الصف وبعد ذهابهم، وتتأكد من سحب كل الأدوات والألعاب المكسورة أو الناقصة أو الممزقة؛ لأن وجود أدوات معطوبة أو مكسورة أمام الأطفال يزيد من درجة خرابها، ويشعرهم بعدم جدية هذا الركن واستهتار المعلمة به، كما أن الألعاب الإدراكية الناقصة تعيق العملية العقلية وتؤدي إلى شعور الطفل بالملل.

ركن العلوم والاكتشاف؛

يعد ركن العلوم والاكتشاف من الأركان المهمة في بيئة الطفل التعليمية؛ فهو الركن الذي يحتوى على حيوانات مختلفة في أوجه تطورها ونموها، وهو أيضاً الركن الذي يحتوى على نباتات متعددة بأشكالها المختلفة من جذور وسيقان وأوراق وأغصان وثمر، وهو الركن الذي توضع فيه أنواع من التربة والحصى والصخور والقواقع والأصداف والحشرات(*) .

ويهدف هذا الركن تنمية مفهوم تقدير الحياة لدى الطفل بجميع أشكال الكائنات فيها، بالإضافة إلى مساعدة الطفل على فهم البيئة الطبيعية من حوله وتكوين ثروة من المعلومات لديه، وتوعية حب الاستطلاع الإدراكي، والرغبة في البحث والاكتشاف للوصول إلى أجوبة عن الأسئلة المختلفة التي تطرأ على باله.

- إن تنظيم الأركان التعليمية واختيار أنشطتها يرجع لابتكار المعلمة وإبداعها واستغلال الاقتراحات وابتكارات الأطفال، فليست هناك قاعدة رئيسة لتحديد عدد أو موضوع الأركان، وإنما يحددها الهدف الرئيسى للتعلم القائم على التفكير والبحث والتجريب بأسلوب، يحجب الأطفال في التعلم الذاتى يحقق الهدف.

ركن التعبير الفنى، وإنتاج الأعمال

يمارس الطفل فى هذا الركن شتى أنواع الرسم فيستعمل أقلام التلوين الشمعية(**)، و(فرش) الدهان بأحجامها وأنواعها وأصابع الطباشير الملونة، كما يمارس فى هذا الركن الطباعة بالدهان.. فيستخدم الطباعة بالخشب والفلين، والطباعة بالقوالب وأغطية الزجاجات وغيرها. وتوفر المعلمة أدوات النسيج والخياطة، فيقوم الطفل فى هذا الركن بإدخال شريط خذاء ملون فى فتحات على

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب. (***) انظر الملاحق آخر الكتاب.

الورق المقوى؛ لأن المواد والأدوات الفنية متوافرة بشكل مستمر على الرفوف الخاصة بها فى جميع الأوقات.

ويمكن لأى طفل اختيار هذا الركن خلال فترة العمل الحر ليزاول الرسم والتلوين والقصص والقصص، ويعتبر الركن أيضاً مؤقتاً أحياناً لأن المعلمة تدخل عليه دورياً نشاطاً فنياً جديداً خلال فترة مؤقتة، فمثلاً تحضر أطباق أو أوعية للرسم بالأصابع والأيدى، وتهى الأوانى المناسبة لمثل هذا النشاط، وتراقب العمل عندما يقوم جميع الأطفال بعملية الرسم بالأصابع. وبعد ذلك تساعد الأطفال على ترتيب المكان وإعادة الأدوات مكانها، ووضع الرسوم فى مكان لتجف، ويعتبر النشاط الفنى نشاطاً مؤقتاً أما الركن .. فيعتبر ثابتاً لأن الأطفال يستطيعون مزاوله أنشطة فنية أخرى فيه.

ركن التعبير الفنى، ركن فردى هادئ:

يعتبر هذا الركن، ركناً فردياً هادئاً لأن الطفل يقوم بمفرده بإنتاج أعمال تخصه. فيأخذ علبة الألوان من الرف وورقاً ويجلس إلى الطاولة يرسم ويلون(*)، وربما يتكلم الطفل مع زميل له، ولكنه يبقى عادة فى مكانه يركز على عمله حتى ينتهى منه. وفى كلتا الحالتين يكون الطفل هادئاً، غير متحرك أو مشاغب، وكأن عمله لنفسه فقط، وليس للجماعة أية علاقة به.

دور معلمة الروضة فى تنفيذ الأنشطة المتكاملة:

إن من المهم جداً أن تكون معلمة الروضة ملزمة ومتفهمة لمبادئ تنمية الطفولة؛ لأن ذلك سيحدد مدى إعدادها للمواد والمعدات التى بها يستطيع الطفل فى الروضة أن يكتسب الخبرات اللازمة لنموه الكامل وتطوره، عليها أن تفهم احتياجات كل طفل على حدة، وأن تقبل كل طفل حسب المستوى الذى وصله فى النمو والتطور؛ للمساهمة فى تقييم مستوى تطوره ولكى تفهم كيف تساعد؛ لينضبط مع نظم الروضة. وعلى المعلمة أن تتصل بأمه لتعرف شيئاً عن خلفيته. إن الطفل إذا عاش بيئة منزل مشجعة، يتم فيها التخاطب معه منذ أيامه الأولى، وحيث تم تشجيعه على التخاطب مع الآخرين والنظر للكتب والصور واللعب بمواد متنوعة، فبدون شك سيتطور هذا الطفل أكثر فى شتى جوانب النمو، أكثر من الطفل الذى يعيش فى

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

بيت رتيب وما حوله غير ممتع أو جذاب حيث الندرة فى اللُّعب والكتب والتجارب التى تثير الانتباه.

إن دور معلمة الروضة أن تعد للأطفال بيئة غنية بالألوان والمتعة، ومن خلالها تبدع أوضاعاً تجذب الطفل، ويكون لها فائدة له، والتى تساعد تطوره فى المهارات البدنية واليدوية وفى التمييز البصرى والسمعى وفى اللغة، وفى تكوين المفاهيم والسلوك الاجتماعى.

إن الأنشطة التى تترك انطباعاً على الزائر العادى للروضة ربما كانت الأنشطة البدنية؛ لأنه وقبل أن يدخل المبنى وفى الميادين الخارجية يرى الأطفال يتسلقون ويزحفون على جذوع الشجر أو أجهزة الألعاب الثابتة بفناء الروضة أو الصناديق والممرات. وكل الأطفال يحتاجون إلى رياضة الجرى والقفز والتسلق، ومهمة المعلمة أن تهئ لهم الفرص لكى يجربوا ويتدربوا على الحركة وينموا المهارات البدنية فى حفظ التوازن والتسلق. إن الصغار فى سن ما قبل المدرسة يختلفون عن الكبار، فمن الصعب استمالتهم لمحاكاة عمل صعب أكبر من طاقتهم الجسمية، ومع ذلك.. فإنه من الضرورى أن تراقب هذه الأنشطة البدنية للتأكد من أن الأطفال، وهم منهمكون فى أنشطتهم الخاصة لا يسببون الأذى للآخرين عن طريق الصدفة.

إن معظم الروضات لها حديقة أو ميدان خارجى، تمارس فيه معظم أنشطة الفرق الدراسية فى طقس جميل. وهنا يمكنك أن تشاهد معظم المعدات المخصصة للألعاب البدنية. قد لا يوجد المساحات المناسبة لمثل هذه المعدات داخل الفصول وبعض المعدات يفضل أن تكون بالخارج لضمان السلامة ولوجود المكان للدراجات ذات الثلاث عجلات يفضل الأطفال أن تكون ضمن معدات الدواسة.

ومن الأشياء المفضلة لدى الأطفال دائماً هى «الزحليقة» والمرجيحة - لما يحصل عليه الأطفال فى المتعة والمرح ويجعلها مهمة فى الروضة، ومثل هذه المعدات التى تحث على الاتصال الاجتماعى، كما تشجع على التدريس والانضباط الاجتماعى فى المشاركة.

إن اللعبة الأكثر بساطة والأسهل فى ارتجالها أو اقتنائها غالباً ما تكون هى الأكثر إثارة من الناحية العقلية والبدنية للطفل الصغير؛ فاطارات السيارات المستعملة تعطى

فرصاً كافية للجذب والدفع والدحرجة والحبو من خلالها والقفز والتشييد والصناديق الضخمة والبراميل والأعمدة ، يمكن أن تشيد بها سيارات أو كهوف أو كبار أو بيوت، وغالباً ما يكون النشاط العضلي في البناء هو المقدمة الأولى للعب الخيالي الذي لا غنى عنه في المبنى. كما يمكن تنمية اللغة وأنواع السلوك الاجتماعي، أثناء تعاون الأطفال في البناء بهذه الطريقة، وفي تمثيل الحالات الخيالية.

إن معلمة الروضة وهي تعد الأنشطة التي تشجع استخدام اللغة ومهارات التخاطب - تكون على وعى بمدى التقدم في النمو في كل مجموعة من مجموعات الأطفال. و بعض الأطفال الذين لديهم خلفية لغوية ثرية سيتحدثون بطلاقة ويفهمون الكلمات الجديدة والتراكيب اللغوية. وآخرين، ربما يأتون من بيئات تختلف في مستوياتها الاجتماعية، يكونون محرومين من فرص لغوية كافية، ويسبب ذلك النقص في الصلة بالأم أو الكبار الآخرين أو لأن الصلة العاطفية غير كافية في المنزل. ربما كانوا يستوحون رغباتهم لدرجة أن الدافع للتخاطب عندهم كان معدوماً، وأن محاولاتهم للكلام كانت قد أهملت من جانب أبوين مشغولين دائماً لذلك لا بد من إعطاء الأطفال فرصاً للتخاطب والمناقشة مع الكبار، وأيضاً مع أطفال آخرين، لتشجيعهم على تنمية لغتهم ، والتي هي عامل مهم في تنمية المهارات الأخرى الكثيرة.

وعلى المعلمة أن تهيب فرصاً كثيرة للأطفال في مجال الاستماع واستعمال اللغة. وينبغي أن يتداخل الكلام مع التجارب؛ لأن كلاهما يعزز الآخر ويقويه. إن الكلمات المستعملة ربما تجذب انتباه الطفل إلى شيء أو فعل أو عملية: إنه بالملاحظة وباللمس وبمحاكاة أفعال معينة، يبدأ الطفل في فهم الكلمات التي تصف ذلك.

على سبيل المثال، كثير من الأطفال قد يشاهد أمه تطبخ، لكن دون أن يجرب بنفسه لن يستطيع فهم الخطوات المتبقية فهماً كاملاً - فقط بواسطة التجربة العملية. يتحقق من معاني الكلمات مثل يحرك، يلف، ينضج....

إن بعض الأوضاع العادية جداً التي تحدث في البيت تلقائياً أو في الروضة قد تعطى حافزاً لاستعمال اللغة. فمثلاً إطعام الطيور في الشتاء يعني جمع أصناف من الطعام ومعالجتها بطرق مختلفة: تحريك حبات الفول، خبز الرغيف في شكل فتات

ووضعها للطيور، تمكن الطفل أن يسأل أسئلة كثيرة ويتعلم كلمات كثيرة جديدة عليهم.

يعجب كثير من الأطفال بالنظر إلى الكتب والاستماع إلى قصص تحكى لهم لأول مرة فى الروضة، أما الذين لهم سابق تجربة فى بيوتهم سوف يكونون أكثر شغفاً وتلهفاً للمزيد. وما يجدر الإشارة إليه، أنه لابد من إمعان النظر فى اختيار الكتب، وفى الطريقة التى ستعرض بها وينبغى أن تكون زاوية الكتاب جذابة وفى وضع مريح بقدر المستطاع، وربما كانت السجاجيد والبطانيات والمساند مما يساعد فى ذلك، كما يجب تمكين الأطفال من رؤية الغلاف الخارجى للكتب المعروضة، وأن توضع الكتب قريبة منهم بحيث يمكن تناولتها، إن مجموعة صغيرة من الكتب الجيدة أفضل من مجموعة كبيرة لكتب أقل جودة.

علينا أن نشجع الأطفال على تناول الكتب والنظر إليها بأنفسهم، كما يطلب من أحد الكبار أن يقرأ لهم.

يعجب الأطفال بالاستماع للحكايات وسرد أو غناء الأغاني الخاصة بالروضة. هذه الأمور تعتبر جزءاً مهماً ولا بد من اختبارها. إن السبب فى الاستماع للحكايات وسرد القوافى أو التغنى بها هو الاستمتاع؛ لكن لا ننسى أن الطفل أيضاً يتعلم الاستماع بتركيز.

ويعجب معظم الأطفال بعمل ملصق من الخشب والزرائر والمحار وأوراق النبات وأنواع من القماش والورق. بعد مرحلة الانطلاقة الأولى فى تناول الأشياء والمواد مع تمييز يسير، يتطور الأطفال إلى اختيار خامات وأشكال وألوان مع أفكار واضحة. إنه بالتحدث أثناء أنشطة كهذه تقدم المعلمة، بالصدفة، اللغة المناسبة.

إن المتعة التى يحسها الطفل فى نشاطات التلوين، وهو يكتشف خامات اللون وحركة الفرشاة، يمكن تزويدها بتجارب مختلفة فى الشكل واللون والوسيلة الإعلامية. كما يستمتع الأطفال أيضاً بحركة التلوين(*) بالأصبع وبقطعة إسفنج والرسم بقلم اللباد والفحم وقلم الرصاص وألوان الشمع، ويسمح للأطفال ببذل جهد كبير فى ملصقهم ونشاطات التلوين والخشب والقطع المستهلكة، وبناءً على ذلك، لابد للمعلمة من احترام أعمالهم التى قاموا بها.

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

إن عرض أعمال الأطفال يمكن أن ينفذ في أبهى صورة، إذا استغرقت المعلمة وقتاً كافياً في إبراز وعرض مسجودات الأطفال على أحسن وجه. لا يجب أن نلصق أوراقاً على الحائط، ويرجى استخدام ورق مقوى ملون ومموج من النوع الكبير. كما يمكن تشجيع الأطفال أكثر من ذلك لملاحظة الألوان والاستمتاع بها وبالشكل والخامة والتصميم، إذا أعدت المعلمة عروضاً جذابة من مواد مختلفة، وأعطت الفرصة للأطفال لكي يلاحظوها ويلمسوها ويناقشوها. وبالتالي تستبدل هذه العروض بعروض أخرى، كلما تغيرت رغبات الأطفال وطموحاتهم.

إن الأطفال وهم يلعبون بالمواد مثل الماء، والرمل اللين أو الجاف والطين(**) والطينى والعجينة والمواد المصنعة والطبيعية. فى كل ذلك هم يتعلمون كثيراً عن خاماتها وأشكالها، وفى الوقت نفسه يطورون تناسق عضلاتهم. إنهم حينما يوجد الرمل تجدهم يحفرون فيه ويدسون أصابعهم فيه ويبنون به. إن الماء لا يقل جاذبية عن الرمل: كثير من الصغار يحبون الروتين اليومي للاستحمام فى حوض الحمام، وكبار الأطفال على حد سواء، يحبون اللعب فى الماء أينما كان سواء فى البحر أو فى الحمام.

كما ينبغى ان تتوافر لديهم أصناف من الآلات ذات الأصوات والطبول، وكذلك الآلات الوترية(*)، التى بواسطتها ينال الطفل قدراً كبيراً من المرح مع اكتشافه الأصوات المختلفة. ولكى تساعد الصغار على الاستماع والتفريق بين الأصوات المختلفة نحاول تقديم برامج ومواد مسجلة للتسلية، ومن ثم نتقل بهم إلى الموسيقى. إن كل الأطفال - باستثناء ذوى الحالات الخاصة يكونون قد ترقوا إلى درجة ما فى مهارات التمييز السمعى والبصرى قبل دخولهم الروضة. إن الدرجة والمدى اللذين وصلوا إليهما يعتمدان على حجم تجاربهم فى الصوت واللون والشكل التى هيأتها لهم البيئة المنزلة.

إن الأطفال الذين نشأوا فى بيئة رتيبة ربما كانت مقدرات التمييز السمعى والبصرى عندهم أضعف؛ إن، الفرص التى تمنح لهم لتنمية هذه المقدرات عبر خبراتهم وتجاربهم فى اللعب والحديث، الذى يطرأ من جراء ذلك يجب أن يشكل أساساً للتعلم بالروضة.

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

ومن واجبات المعلمة أيضاً أن تعد الأنشطة التي تساعد على تنمية المفاهيم عند الأطفال، إن بيئات الأطفال تمنحهم فرصاً لمعرفة التشابه وأوجه الاختلاف في كل من الشكل واللون. والأطفال عندما يبدأون تعلم تصنيف الأشياء، يساعدتهم ذلك في اختيار أشكال المكعبات، التي يرغبون بأخذها في البناء، وعادة ما تكون البداية عن طريق المحاولة والخطأ وهكذا تدريجياً إلى أن يكتسبوا المقدرة على اختيار الشكل الصحيح بواسطة التمييز البصري. إنهم يعجبون كثيراً بالتجربة اللمسية، عندما تمس أيديهم الأشياء الطبيعية ذات الخامات المختلفة، وهكذا ينشأ لديهم تطلع إلى معرفة أسماء هذه المواد والأشياء ومحاولة إيجاد الكلمات التي يصفونها بها.

إن الأشياء والبقايا، طالما أنها بحالة جيدة ومتوفرة وسهلة ومتنوعة بما فيه الكفاية، لا شك تثير الخيال وتحثه وتخلق فرصاً لتحديد خيارات من مختلف الأشكال والخامات والألوان أثناء انتقاء الطفل ما يحتاجه للشيء الذي يريد إبداعه. إن الطاولة الخشبية لتعطي فرصاً مشابهة لأن الصغير يبحث عن قطع الخشب ذات الحجم والسمك المناسب لتنفيذ غرضه وتزداد رغبة الطفل فقط عندما يتحقق تزويده بقطع خشبية مناسبة وأدوات عمل جيدة.

إن فائدة اللعب بالماء والرمل لا تنحصر في منح المتعة فقط، بل تتعداها إلى إمداد الطفل بالتجارب التي تقود إلى مبادئ الاكتشافات العلمية والرياضية، وعليه.. يجب على معلمة الروضة إعداد المعدات اللازمة لممارسة اللعب في الماء كالأقماع والأكواب الكبيرة والقوارير المختلفة الأحجام والمصفائات والأنابيب والملاعق والسفنجات وقطع من الخرطوم (اللي).

وبالطبع إن السهولة في عمل ثقوب في أكواب بلاستيكية أو علب من الصفيح على ارتفاعات مختلفة تمكن الأطفال من رؤية الماء وهو ينساب من خلال الثقوب، وكذلك يمكن استعمال معدات مشابهة للرمل الجاف؛ لأن له خصائص شبيهة إلى حد كبير بخصائص الماء (*). أما في حالة الرمل اللين فيمكن أن يستخدم الأطفال الجرادل والجرافات والملاعق والهياكل والقوالب، سيتحقق للأطفال انهماك واندماج أثناء تأدية تجاربهم مع الماء والرمل، كما يلاحظ أنه حتى الأطفال الصغار

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

يمكن أن يركزوا لفترات طويلة كلما حاولوا تغيير أساليب تناولهم ومعالجتهم للأشياء، أو كلما اكتشفوا فوائد أخرى للمعدات المتاحة. إنه فقط بواسطة اللمس أو المسك بالأيدي والمعالجة اليدوية لهذه المواد ينتبه الأطفال إلى صفات وخصائص تلك المواد.

إن الطفل وهو يختار المواد أو يرفضها لطولها أو سمكها، أو عندما يكتشف أن اللعبة الأكبر لا تلائم السرير الصغير الذى فى الزاوية إنه يكون بذلك العمل قد خطى الخطوات الأولى فى الرياضيات.

إن اللغة بالغة الأهمية فى تنمية مثل هذه المفاهيم الرياضية البسيطة، والأمر يتطلب تدخل المعلمة فى الوقت المناسب لتجمع بين اللغة والتجربة، عندما تريد اكتساب الطفل الكلمات التى يحتاجها لتكوين المفهوم - إن أوضاعاً كثيرة يمكن أن تثير وتؤدى إلى تجارب عدة، إذا ما توافرت الكلمات، فى التعبير والتركيب، فى اللعب وفى المنزل حيث تحضير المائدة يهيئ بداية الفكرة لكل واحد واحد البسيطة، إذا قام طفل بوضع كوب أو أى آنية أخرى لكل شخص لاعب فى اللعب الإيهامى فى أو تمثيل الأدوار (مفهوم التناظر).

إن الشخص الذى يجب تسليط الضوء عليه فيما يتعلق بالروضة هو الأم حيث يستمر لعب دور الأم كدور رئيس فى حياة الطفل حتى يظل الطفل يشعر بالأمان؛ حيث يجب استمرار الوجود والشعور المتواصل بين المنزل الروضة وهذا يبدو أمراً صعب المنال لأن البيئة بينهما مختلفة. كما يجب أن تكون العلاقة بين المعلمة والأم وطيدة بأن تشعر الأم أن لديهما دوراً مهماً، تقوم به فى مساعدة الطفل للتكيف مع الروضة، وأن تشعر أيضاً بأنها مقبولة بهذه الحالة الجديدة. وقد تم الاعتراف بهذا المبدأ من قبل بعض الرواد الأوائل.

يمكن وضع أساس تلك العلاقة، عندما تقوم الأم بإحضار - طفلها إلى الروضة فى الزيارة الأولى، وبينما يذهب الطفل لتعرف الروضة وبعض المعلمات تكون الفرصة سانحة لهن أن تتعرف حالة منزل الطفل وهذا يعتبر على قدر كبير من الأهمية؛ حيث يصعب على المعلمة أن تقوم بزيارة كل طفل فى منزله؛ فالمعلمة تعتمد الآن بدرجة كبيرة على الاتصال بالآباء داخل الروضة نفسها.

- يجب تطوير العلاقة مع عائلة الطفل عندما يدخل الطفل إلى الروضة، ويجب أيضاً تشجيع الأم لتأني وتقضى وقتاً مع طفلها؛ حيث تعيد الثقة في نفسه وتقوى عزيمته أثناء وجودها وتراقب ما يجرى في الروضة وتستفيد كل من المعلمة والأم من هذه الزيارات من خلال المعرفة التي يمكن اكتسابها في هذه الفترة، وفي الوقت نفسه يقوم الطفل بتكوين علاقة حميمة، إما مع المعلمة أو أحد المسؤولين الكبار في الروضة، وبذلك يستمر الشعور بالأمان عندما تكون أمه غير موجودة معه.

وعندما لا يتحتم ضرورة بقاء الأم مع طفلها في الروضة، فإن فرص التواصل تحدث بين المنزل والروضة، عندما يحضر الوالدان طفلها إلى الروضة وعند عودته إلى المنزل؛ حيث تكون فترة الوصول في معظم الرياض حرفة، ويؤخذ في عين الاعتبار حالة كل أم المنزلية والطفل ليس من المتوقع أن يصل في الوقت نفسه، ومثل هذا الإتصال يعتبر سهلاً، وتستطيع المعلمة التحدث غالباً للأم أو الأب حيث يحرص الأب أو الأم أحياناً على توصيل طفلهم للروضة.

وفي داخل الروضة تعتبر مدير المدرسة أهم شخصية، وتظهر كفاءتها من خلال السياسة التي تشغلها في الإشراف وإدارة الروضة وقدرتها على متابعة تنفيذ المعلمات لما تصبو إليه من أهداف، وفي الوقت نفسه، تعطيهم المجال والرضا في عملهم مع الأطفال حيث يعتبر هذا شيئاً ضرورياً.

يجب على المعلمة أن تكون لديها القدرة على التخطيط في كافة الأحوال، وتستطيع أن تجعل الأطفال القادمين من بيئات مختلفة وخلفيات متنوعة أن يتكيفوا سوياً من أول يوم جاءوا فيه إلى الروضة. وعلى المعلمة وبمساعدة المعلمات الأخريات أن تحاول تقييم مهارات الطفل، من خلال قيامه باللعب، بالإضافة إلى الخبرة التي تكون لدى الطفل أو الخبرة التي تنقصه على سبيل المثال، وقد يكون طفل واحد لديه مهارات لغوية، وعلى الرغم من ذلك تنقصه القدرة على الاتصال والاندماج مع الأطفال الآخرين.

إن الأطفال الذين يلعبون في الشوارع بعض الوقت تكون لديهم القدرة على الاندماج مع الأطفال الآخرين، ويستطيعون الاعتماد على النفس، ولكن تكون لديهم خبرة قليلة بالتحدث مع الكبار، أو يشعرون بالرضا عندما تنظر المعلمة إليهم

وتطلب منهم الحديث، كما تكون لديهم خبرة قليلة أيضاً فى رسم الصور أو الإنصات للقصة.

- يجب التخطيط لبيئة اللعب لتوفر مساحة من الخبرة، وبعض الأطفال يستمتع عندما يستخدم المواد الخام ، مثل: الرمل، الماء، الطين، الألوان والأخشاب وآخرون يلعبون بطريقة خيالية وآخرون يتسلقون أو يقفزون أو يصعدون على أجهزة التوازن. قليل من الأطفال نجدهم لديهم الميل فى الاستماع للقصة، أو يستمتعون بسماع الموسيقى أو يتحدثون مع الكبار حول الكائنات الحية والأشياء النامية والمزروعة فى الحديقة ، أو ينظرون إلى الكتب والصور. وعلى المعلمة أن تكون فكرة كاملة عن اهتمامات وقدرات وتطور كل طفل، وهذا هو أساس تدريسها حيث تفسر الأشياء طبقاً لمعرفة خلفية نمو الطفل ووعيتها بالطرق المختلفة، التى يتعلم الطفل من خلالها، على سبيل المثال عليها أن تقدر وتشجى على الطفل، الذى يتعلم من خلال مراقبة الأطفال عندما يلعبون، وعليها أن تترك هذا الطفل المنعزل؛ لأنه يبدو أنه يستوعب ومقتنع بسلوكه، ولكن فى حالة مشابهة يمكن أن يحتاج طفل آخر التشجيع؛ حتى يحصل على دور أكثر نشاطاً يمكن أن تعمل معه منفرداً مستخدمة بعض مواد اللعب، الذى يبدو أنه مهتم بها أو تأخذه ليلتحق بالمجموعة.

يجب على المعلمة أن تتأكد بأن الفصل يحتوى على أنواع عديدة من مواد اللعب والمعدات ؛ حيث يقوم الطفل الذى لا يشعر بالأمان الكافى بالانتقال من ركن إلى ركن؛ حتى يحصل على اختياره، كما أن مكان الأنشطة يتأثر بالاهتمامات الحالية للأطفال ، وأن التناسق فى غرفة الألعاب يسمح للطفل بأن يعود ويتطور أكثر مع النشاط الذى بدأه فى اليوم السابق؛ لذا لا يجب أن يخضع تنسيق المتغيرات إلى جدول زمنى محدد وثابت ، بل يجب أن يشتق من المتغيرات اليومية أو الإهتمام، وأحياناً نجد أن المناقشة مع الطفل تقدم التغير، وأحياناً تقوم إحدى المعلمات، التى تراقب التطورات فى اللعب بإعادة ترتيب المعدات حتى تعيد إثارة اهتمام الأطفال.

يمكن استخدام جميع المعدات تقريباً فى الخارج حسبما يسمح به الطقس، ويجب أن تكون البيئة امتداداً للبيئة الداخلية، وأن يختار الطفل ما يفضله، عندما يكون ذلك ممكناً . ويكون إشراف الكبار فى البيئة خارج الروضة ضرورياً، ولا تمكث المعلمة مع الأطفال لفترة طويلة فى الطقس البارد.

يقوم الأطفال بتغيير اللعب عندما تصبح لديهم الثقة بأنفسهم أكبر من استخدام المواد ويمكن تشجيع التطور في اللعب عن طريق التوقيت الدقيق لتقديم مواد خام جديدة. ويجب على المعلمة أن تنبه بأن الأطفال من خلفيات متنوعة، يمكن أن يحتاجوا إلى أنواع مختلفة من الخبرات في مراحلهم الأولية، ومن الممكن في كافة المراحل أن يحتاج الأطفال إلى مواد أساسية للتعبير عن أفكارهم على سبيل المثال يحتاجون إلى عدد كاف من المكعبات واللوائح؛ حيث يساعد هذا الأطفال الكبار في صنع شكل المنزل من أفكار طفولية مبكرة: يمكن أن يصنف جدار إضافي وأبواب وشبابيك.

وهناك لحظات من تدخل الكبار قد تقطع على الطفل تدريبه وأفكاره، ولكن في بعض الأحيان يكون تدخل الكبار عن طريق التعليق أو السؤال أو المساعدة في تقديم المواد الخام حافزاً لتوسيع قدرات الطفل، وعلى المعلمة عدم فرض الشيء على الطفل، وعليها أن تكون حريصة في اختيار وقت تقديم الأفكار المساعدة أو تقديم المساعدة للأطفال.

يمكن زيادة ركن المنزل المعد للعب الأطفال؛ ليشمل النشاطات المنزلية، مثل: الخبز وغسل الملابس وتنظيف الأحذية ونماذج الطباعة لورق الجدران والستائر.

إن المناقشة حول صورة السفينة مثلاً يمكن أن تثير الاهتمام لصنع السفينة، التي تحتوي على السارية، ثقب الميناء، السطح، السلالم وقوارب النجاة والأطفال الذين يذهبون إلى روضة قريبة من نهر النيل بإمكانهم أن يستمتعوا برؤية القوارب النيلية أو مشاهدة السفن في المناطق الساحلية وتعتبر الزيارات المباشرة مهمة لإكساب الأطفال أفكاراً عن الأشياء، تفيدهم في إبداع النماذج.

وتعتبر الزيارات الخارجية بصحبة المعلمة ذات فائدة كبيرة للطفل.. فيمكن للمعلمة أن تلعب دوراً في تلك التجارب عن طريق المشاركة مع الأطفال، وتطيع المعلمة مساعدة الأطفال في تخطيط الزيارات ويجب أن تشجعهم في مراقبة الطرق التي يستجيب الأطفال حيالها.

وفي بعض الأحيان، فإن زيارة قصيرة بصحبة المعلمة التي تسألهم عما شاهدوه تعتبر خبرة كاملة في حد ذاتها، وبعض الأطفال يمكن أن تكون لديهم رغبة في

التعبير عما شاهدوه بطرق مختلفة، وهذا يعتمد على مرحلة نموه ويجب تقييم عمله حسب خبرته، والتوقع بأن يصل مستوى عمله إلى مستويات الكبار.

يمكن ترتيب رسومات الأطفال الجذابة والنماذج الأخرى من قبل إحدى المعلمات بمساعدة عدد من الأطفال، ويسعد الأطفال بأخذ الأشياء التي صنعوها إلى المنزل؛ حيث يشاهد الوالد أن ما صنعوه في غرفة الألعاب بالروضة.

يجب قبول أشكال حديث الطفل في الروضة؛ لأن هذا ما تعلمه في المنزل، وهي اللغة التي يستخدمها الطفل في الاتصال. وعند الحديث يجب على الطفل الإصغاء حتى يتعلم تراكيب ومعان لغوية جديدة، وتدريباً يستطيع استخدام هذه الأشكال في لغته ويساعد التكرار الطفل في تعلم الكلمات الجديدة، ويستطيع استخدام تلك الكلمات بثقة أكبر، ولكن يجب أن يكون هذا التكرار بين الطفل والمعلمة عن طريق مناقشة وليس درساً رسمياً.

يجب أن تندمج أحوال تعليم اللغة مع النموذج العام للخبرات التعليمية، التي تقدمها الروضة. ومثل ما يحدث في البيت.. فإن الطفل لا يتعلم اللغة عن طريق الدروس الرسمية، وإنما عن طريق الكلام الطبيعي؛ لذا يجب على المعلمات في الروضة أن تكمل دور المنزل في تعليم اللغة للطفل؛ حيث يتحدث الوالدان للطفل في أيامه الأولى ويلعبون معه، ويشجعونه على الحديث، وهذا شيء ضروري للطفل الذي يعاني من صعوبات في اللغة، ولكنه يكون مفيداً أكثر للطفل الذي لديه حصيلة كبيرة من اللغة؛ حيث تمنحه الروضة الفرصة لتطوير مهاراته اللغوية.

- ومن فوائد تفاوت الأعمار والمستويات داخل الروضة إمكانية أن تساعد الطفل الذي لديه حصيلة لغوية عن الأطفال الآخرين، مما لديهم ضعف لغوي عن طريق الاتصال الطبيعي والاندماج بينهم، كما للكتاب المصور في تلك المكتبة فائدة كبيرة في إثراء الحصيلة اللغوية عند الطفل، عندما يناقش ذلك مع. ويستطيع بعض الأطفال في الروضة استيعاب المصطلحات الفنية تماماً، ويمكن تشجيع الآباء في اقتناء بعض الكتب الموجودة في ركن المكتبة، أو استعارتها ليستفيد منها الطفل، وفي هذا الإطار لا يجب إنكار العوامل الأساسية الأخرى اللازمة لنمو الطفل.

- في الروضة تساعد المعلمة الأطفال ليصبحوا جزءاً من المجتمع مع الأطفال

والكبار الآخرين، وأن العلاقة الجيدة فى الروضة التى بين المعلمات تنعكس على الأطفال، وتقع المسئولية على مديرة الروضة فى إرساء علاقة عمل سهلة وفى مساعدة جميع المعلمات بأن يشعرن بأن لديهن دوراً مهماً يجب القيام به.

- عندما يتم إدارة الروضة على أساس صحيح وخطوط رسميه، يتم تقسيم الأطفال حيثند إلى أركان مختلفة، وفى مجموعات أصغر، ترتبط بإحدى المعلمات التى تكون مسئولة عن كل تلك النشاطات. وتنتهج الروضة أن تجعل الطفل ينتقل بين الأركان دون تدخل من المعلمة، وهو فى ذلك يستفيد من مقابلة عدد أكبر من الكبار والمعلمات فى أثناء ممارسته للألعاب، على أن تؤكد المعلمة المحافظة على العادات الجيدة، وتسعى جاهدة لزيادتها. كما يجب تعليم الطفل غسل يديه بشكل روتينى، كما يجب تعليم الأطفال ترتيب الأدوات التى قاموا باستخدامها وإعادتها إلى مكانها ويساعدوا المعلمة فى تنظيف الأوانى بعد الاستخدام.

وإذا كانت الروضة لفترة يوم كامل، يمكن للطفل أن يساعد فى إعداد مائدة الغذاء. وتستطيع المعلمة فى هذا الجو الهادئ مع مجموعة من الأطفال الصغار التغلب على العادات غير الجيدة الموجودة لدى الطفل، والتغلب على ما يكره الطفل لبعض الأشياء أو الامتناع عن أكل الطعام غير المألوف، فإذا كان للطفل نصف يوم فقط وليس يوماً كاملاً ودون وجبة غذائية، فيمكن للمعلمة أن ترحب بالطفل وتشاركه فى أكل بعض الوجبات الخفيفة، وقد يتردد الطفل فى الالتحاق ببعض المجموعات الصغيرة لتناول الوجبات الخفيفة من الحليب والفاكهة والبسكويت، والتى تتوافر أثناء الجلسة.

وليس من الضرورى فرض النوم بعد الظهر على الأطفال، فهناك بعض الأطفال يحتاج إلى قسط من الراحة أثناء فترات متنوعة من النهار، وعلى المعلمة أن تشجع الأطفال الذين يرغبون فى نيل قسط من الراحة فى السرير، أو فى سرير مريح على شكل كرسى أو سجادة على الأرض، ويحتاج بعض الأطفال للنوم وهناك آخرون يشعرون بالراحة عند النظر إلى كتاب موجود، أو الاستماع إلى الموسيقى أو إلى قصة مفضلة، أو يتجاذبون أطراف الحديث فى مجموعة صغيرة هادئة.

عندما تحتم الروضة دواماً كاملاً أو جزئياً، يجب على معلمة الروضة أن تتأكد

بأن هناك أنشطة تناسب إحتياجات الجميع من المجموعات المختلفة. وفي أوقات متنوعة من اليوم، فالطفل الذى يحضر دواماً كاملاً يحتاج إلى فترة من الهدوء بعد وجبة الغذاء، أما الطفل الذى يحضر نصف دوام فإنه يرغب فى اللعب وممارسة الأنشطة حيث نال قسطاً كافياً من النوم فى فترة الصباح.

وعلى الروضة أن تأخذ فى عين الإعتبار التضارب فى الرغبات وعلى الروضة أن تتأكد من وجود وقت كاف للمعلمات، يأخذن قسطاً من الهدوء والراحة؛ حيث يكون العبء على الروضة التى تحمل عبئاً كبيراً، ويزداد عليها طلبات الأطفال. وعلى مديرة الروضة أن تجد الوقت لمناقشة سياسة الروضة مع المعلمات اللواتى لابد لديهن من إعداد وتنظيم غرف الألعاب؛ لتكون جاهزة لاستخدام الأطفال، كما لابد أن تناقش معهن إحتياجات النمو لكل طفل.

يجب أن تقدم الخدمات الطبية من الهيئة الطبية المحلية عن طريق زيارات روتينية للروضة. وعلى الطبيب ملاحظة الأطفال إذا سمح له الوقت، فى غرفة الألعاب أثناء ألعابهم و يجب على المعلمة عرض أى طفل مريض، لاحظت عليه بعض علامات المرض على الطبيب.

بعض الأطفال يحتاجون إلى الخدمات الطبية أو الاجتماعية المتخصصة ولاستطيع الاتصال بهم، وفى هذه العائلة على المعلمة أن تبين للعائلة طريقة الاتصال المناسبة وترشدهم نحوها، ويجب ألا يكتفى بالتعاطف لسماع المشكلة، وإنما العمل والشروع فى المساعدة.

فى الحالة الخاصة بالأطفال المعاقين، أو الذين يعانون من ضعف التكيف والاندماج.. فإن الاتصال الأول مع العائلة يأتى من قبل الطبيب أو الإخصائى النفسى، الذى ينصح بإرسال الطفل للروضة، وعلى مديره الروضة معرفة عدد الأطفال الذين يحتاجون إلى العلاج، دون أن يؤثر ذلك على الجو العام من الأمن والطمأنينة اللازم للطفل داخل الروضة.

المراجع

- ١ - أماني إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٠): أثر بعض الأنشطة التربوية على مفهوم الذات لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة بمعهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- ٢ - إميلي صادق (٢٠٠٣): الدراما والطفل، مترجم عن جيرالدين براين سكس ، عالم الكتب، القاهرة.
- ٣ - أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨): سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، عالم الكتب بالقاهرة.
- ٤ - جميل أبو ميزر وآخر (٢٠٠٢): المرشد في منهاج رياض الأطفال، مجلاوى للنشر، الأردن ، عمان.
- ٥ - حامد زهران (١٩٧٧): الصحة النفسية، عالم الكتب، القاهرة.
- ٦ - رافدة الحريري وتوحيدة عبدالعزيز (٢٠٠٠): الجديد في التربية العملية وطرق التدريس للمرحلة الابتدائية ورياض الأطفال، مكتبة الخريجي - الرياض السعودية.
- ٧ - رناد الخطيب (١٩٩٢): تربية طفل الروضة، الأهمية والاتجاهات الدولية، الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة.
- ٨ - سعدية بهادر (١٩٨٧): برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، الصدر للطباعة (سيسكو) القاهرة.
- ٩ - صفاء روماني (١٩٩٨): تنشئة أطفال يحبون التعلم، مترجم عن كارين فايدن، دار طلاس للنشر، دمشق سوريا.
- ١٠ - طارق الأشرف (١٩٩١): سيكولوجية طفل الروضة، مترجم عن جبريل كالفى، دار الفكر بالقاهرة.
- ١١ - ليس التونى (٢٠٠٠): استخدام المهارات اليدوية الفنية فى تنمية بعض القيم، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ١٢ - يسرية صادق وزكريا الشربينى (١٩٨٧): تصميم البرنامج التربوى للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة دار الفكر الجامعى، الإسكندرية.

الفصل السادس

الحاجة إلى الإعداد للحياة
المدرسية والتهيئة للتعلم

الفصل السادس

الحاجة إلى الإعداد للحياة المدرسية والتهيئة للتعليم

١. تعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة:

القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع الحديث؛ لأنها وسيلة التفاهم، والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستمتاع، فهي عامل من عوامل النمو العقلي، والانفعالي للفرد، كما أن لها قيمتها الاجتماعية، فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي، ينتقل من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد، عن طريق ما يدون، وما يكتب، أو يطبع من كتب، تكون في متناول كل فرد، وفي أي وقت يشاء.

كما أن التواصل عن طريق المادة المكتوبة، يمكن أن يساعد على رفع مستوى المعيشة، ويدعم الروابط الاجتماعية، ويساعد أيضاً على الذوق، وتعميق العواطف الإنسانية.

تطور مفهوم القراءة:

القراءة:

نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة، تقوم على الاستبصار، والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء، ويدخل في ذلك كثير من العوامل، تهدف في أساسها ربط لغة التحدث بلغة الكتابة، وقد تطور مفهومها عبر الأجيال، فقد كان مفهوم القراءة أول الأمر يتمثل في تمكين المتعلم من المقدرة على تعرف الحروف، والكلمات، ونطقها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء، فاعتبرت القراءة بهذا المعنى أنها عملية إدراكية - بصرية - صوتية.

ونتيجة للبحوث التربوية، تغير مفهوم القراءة، وكان لثورنديك الفضل في ذلك، فأصبح مفهوم القراءة هو تعرف الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار؛ أي إن القراءة أصبحت عملية فكرية ترمي إلى الفهم.

وأضيف إلى هذا المفهوم - نتيجة للتغيرات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، بعد الحرب العالمية الأولى - عنصر آخر، هو تفاعل القارئ مع النص المقروء، تفاعلاً يجعله يفرح أو يحزن، يعجب أو يسخط، نتيجة نقد المادة المقروءة، والتفاعل معها حيث إن القراءة لا تقتصر على النطق فقط، ولكنها تستوجب الفهم، والتفكير العميق، والقدرة على الربط بين أجزاء المادة المقروءة؛ حتى يتمكن القارئ من الاستنتاج، والتفاعل، والتواصل، والانفعال.

ويرى الباحثون والتربويون المعاصرون أن مفهوم القراءة هو استخلاص ما يقرأه القارئ، وتوظيفه على شكل خبرات؛ لمواجهة مشكلات الحياة والانتفاع بها في المواقف الحياتية.

ثم تطور هذا المفهوم أيضاً، وأخذ معنى جديداً أضيف إلى المعاني السابقة، وهو أن تكون القراءة أداة استمتاع الإنسان بما يقرأ، من خلال حاجة الإنسان إلى حل مشكلة وقت الفراغ، والحاجة إلى الترويح والترفيه عن النفس من عناء العمل أو المشكلات الأخرى، وبذلك أصبح مفهوم القراءة الحديث هو: «نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة».

طبيعة القراءة

القراءة ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة، تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه وذكائه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:

- ١- رؤية الكلمات المكتوبة - يبين أهمية حاسة البصر.
 - ٢- النطق بهذه الرموز المكتوبة - يبين أهمية أداة النطق وحاسة السمع.
 - ٣- إدراك معنى الكلمات منفردة ومجمعة - يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم.
 - ٤- انفعال القارئ ومدى تأثيره بما يقرأ.
- وتلك الخطوات تستوجب توافر القدرات للقارئ:

* القدرة على النظر إلى الكلمات المكتوبة، وإدراك النقط الأولية المهمة للموضوع.

* القدرة على وضع الكلمة فى مكانها.

* القدرة على ترتيب وتنظيم المادة المقروءة.

* القدرة على اتباع اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار.

* القدرة على إدراك المعنى العام للمادة المقروءة.

* القدرة على القراءة والتنبؤ بالتائج.

* القدرة على التمييز بين أجزاء وفصول المادة المقروءة.

* القدرة على نقد وتمحيص المادة المقروءة..

* القدرة على قراءة مواد أخرى لها علاقة بموضوع الدرس.

وفى ذلك أيضاً نجد أن كل نوع من أنواع القدرات يحتاج فى تكوينه إلى مجموعة مهارات مختلفة.

فمثلاً: «القدرة على رؤية الكلمات المكتوبة»، نجد أنها مكونة من مهارات عديدة، منها:

* المهارة فى تمييز الكلمات الجديدة.

* المهارة فى الإدراك السريع للكلمة.

* المهارة فى إدراك وجمع الكلمات الأساسية التى تفيد المعنى المقصود.

* المهارة فى حذف الكلمات التى لا معنى لها.

* المهارة فى المحافظة على المعنى العام.

ومن هذا التحليل ، نجد أن كل مهارة من المهارات السابقة هى بدورها مركبة ومعقدة؛ فإدراك الكلمة ومعرفتها عملية مركبة تحتوى على إدراك الرموز، وانتقال صورة هذه الرموز إلى المراكز العصبية، كما أنها تحتوى على التحليل البصرى؛ أى رؤية أقسام الكلمة ثم رؤية الكلمة بكاملها، إضافة إلى إدراك العناصر الصوتية والمقاطع والأحرف وأصواتها، وهذا دليل على ما فى عملية القراءة من التركيب

والتعقيد؛ فهي تقوم على أبعاد متعددة، منها تعرف: الحروف - والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها، ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة، على حين نجد أن عناصر القراءة هي: المعنى الذهني واللفظ الذي يؤديه، والرموز المكتوبة.

أبعاد تعلم القراءة؟

القراءة من أهم وسائل تحصيل الثقافة والمعرفة، ففيها يختار القارئ المادة التي تخدم حاجاته.

والقراءة نشاط فكري متكامل يبدأ بمشكلة تتطلب عملاً (جهداً) وانفعالا وتفكيراً.

وتعليم القراءة يقوم على أربعة أبعاد، هي:

* التعرف والنطق.

* الفهم.

* النقد والموازنة.

* حل المشكلات.

أهداف القراءة:

تنقسم أهداف القراءة إلى: أهداف وظيفية (عامة)، وأهداف خاصة (أساسية).
أولاً: الأهداف الوظيفية (العامة):

- ١- تسهم في بناء شخصية الفرد باكتساب المعرفة وتثقيف العقل.
- ٢- تعمل على إمتاع القارئ وتسلية في وقت فراغه.
- ٣- القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، من خلال اكتساب مهارات القراءة.
- ٤- تعد القراءة وسيلة اتصال الفرد بغيره، مهما نأت المسافات الزمانية والمكانية.
- ٥- القراءة ليست غاية بل وسيلة لإثراء معارف الفرد.
- ٦- الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار وإثراء حصيلة الفرد اللغوية.
- ٧- إعداد المواطن الصالح القادر على العطاء والإنتاج.
- ٨- تهدف القراءة إلى صقل وجدان القارئ وتفجير طاقاته الإبداعية.
- ٩- الانفتاح على الثقافات العالمية.

ثانياً: الأهداف الخاصة

- ١- تساعد القراءة على جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
 - ٢- اكتساب المهارات القرائية: كالسرعة والاستقلال بالقراءة والاستغراق بها والقدرة على تحصيل المعانى.
 - ٣- تنمية الميل للقراءة.
 - ٤- اكتساب اللغة.
 - ٥- التدريب على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرؤه.
 - ٦- استخدام المكتبات بصورة سليمة وكيفية الاستفادة منها.
 - ٧- تحقيق الفهم من خلال المتعة والتسلية ونقد الموضوعات.
 - ٨- توسيع خبرات المتعلم وإشباع حاجاته وميوله.
- هذه الأهداف تختلف من مرحلة لأخرى، ومن صف لآخر، وفي المرحلة الواحدة من ناحية: النوع والاتساع والعمق.

أنواع القراءة:

تنقسم القراءة إلى ثلاثة أنواع:

القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وقراءة الاستمتاع، ويمكن عمل مسابقات بين كل نوع وآخر.

أولاً: القراءة الصامتة:

يقصد بها تعرف الكلمات والجمل وفهمها، دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة سرعة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لادخل للصوت فيها، وتستخدم:

* في حالة عيوب النطق والكلام.

* احترام شعور الآخرين وعدم إزعاجهم في أماكن العمل العادية.

* عند التعرض لأمراض طارئة في الحنجرة كبحة الصوت وأمراض الأنف

كالزكام.

ومن مزاياها:

أنها أسرع من القراءة الجهرية؛ لأنها محررة من أعباء النطق وقائمة على الالتقاط البصرى السريع للجميل.

ومن ناحية الفهم نرى أنها تساعد على الفهم وزيادة التحصيل؛ لأنها تكون متحررة من الأعمال العقلية التى تتطلبها القراءة الجهرية، ومحررة من النطق وأثقاله، ومن مراعاة الشكل والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها، كما أنها تعود الطالب الاطلاع الذاتى والاعتماد على النفس.

ثانياً: القراءة الجهرية:

يقصد بها نطق الكلمات والجميل بصوت مسموع، وتراعى فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما تراعى صحة الضبط النحوى، وهى أصعب من القراءة الصامتة.

ومن مزاياها:

أنها وسيلة لإتقان النطق، وتمثيل المعنى، والكشف عن عيوب النطق، ومفيدة فى المناسبات العامة والمهرجانات، وتفيد فى الخطابة.

ثالثاً: قراءة الاستمتاع:

هذا النوع من القراءة يظهر مرتبطاً بقضاء أوقات الفراغ، ويبدأ اهتمام الطفل بهذه القراءة فى بادئ الأمر، بإقباله على مطالعة القصص الخرافية والصور الطريفة، ثم يزداد هذا الاهتمام كلما تقدمت به السن.

من مزاياها:

أنها تساعد فى تمضية أوقات الفراغ بالمفيد الهادف المسلى للمتعة والسرور وإشباع الهواية.

الطفل والاستعداد للقراءة

إن مرحلة الاستعداد للقراءة هى الدعامة الأساسية لإكساب الطفل مهارات القراءة، وهى المؤشر الدال على مستوى الطفل المعرفى فى المراحل التالية، من حيث القوة والضعف أو التقدم والإخفاق.

تستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة والسنة الأولى الابتدائية وأول السنة الثانية الابتدائية.

والغرض من التعليم فى هذه المرحلة، توفير الخبرات والمران الكافى، التى تنمى عند الأطفال الاستعداد للقراءة؛ حيث إن تعليم الطفل القراءة قبل أن يكون مستعداً لها جسمياً وعقلياً وانفعالياً ولغوياً، يؤدى إلى أثر سلبى على ما تعلمه، أو قد لا يكون له عائد على الإطلاق.

وفى دراسة قام بها (فيرنون Vemon) فى بريطانيا على أطفال الثمانى سنوات فى أسكتلندا، أو الذين تعلموا القراءة فى سن الخامسة، وجد عدم أهمية، أو أنهم غير مساوين للأطفال الإنجليز، الذين تعلموا القراءة فى سن السادسة، عند تعريفهم لقطع فهم فى القراءة.

وقال (شيلدن Sheldon): إنه من المشكوك فيه أن الإسراع بتعلم القراءة فى مرحلة ما قبل المدرسة، يمكن أن يعوق مجهودات كل من الفرد والمعلم بعد ذلك، أو يخلق اتجاهات فكرية سلبية للقراءة، يمكن أن تصاحبه على فترة زمنية طويلة.

ويشير (جرين Greene) إلى أن التعجيل غير المدروس من المعلمين والآباء يخلق نوعاً من الإحباط؛ نتيجة مجهودات سريعة لإعدادهم فى فترة زمنية معينة - وبذلك يستخدمون وسائل ضعيفة، من برامج وغيرها، للإسراع لتحقيق غرضهم - كذلك الحال عند تأخر تعليم الطفل، بعد توافر الاستعداد له.

إن مهارة القراءة - كما يوضح (فتحى على يونس) - والتعلم الجيد لها موقوت ومشروط... لأن التدريب على شىء ما قبل توافر الاستعداد له، يكون له أثر سلبى على تعلم هذا الشىء، أو لا يكون عائد على الإطلاق، أو يكون عائده غير متناسب مع الجهد المبذول له.

وأكد لنا (محمد محمود رضوان) أن الجهد المبذول لتعلم الطفل القراءة، وهو غير مستعد لها، عادة ما يؤدى إلى عملية عكسية من الإخفاق والفشل، وأيضاً إكراه الطفل على تعلم القراءة، وهو غير مستعد لها، يؤدى إلى إصابة بعض الأطفال بالاضطرابات النفسية.

وعلى العكس، نجد أن الطفل الذى يوجه إلى الإعداد للتهيئة للقراءة، فسيكون ذلك أفضل عائد على نفسية الطفل، وعلى عملية التعلم ذاتها.

كذلك نجد أن مقاومة الأطفال للكبار وللقراءة وكراهيتهم لها، يرجع إلى إكراههم عليها، قبل أن يستعدوا لها، وقبل أن يبلغوا النضج المناسب.

والتهيؤ للقراءة كما يوضح (فتحي يونس) - ليس من مصلحة الطفل إدخاله مباشرة على الرموز اللفظية والتعامل معها، والقراءة والكتابة.

وهو يرى أن يكون هناك برنامج مبدئى تمهيدى، يعطى للطفل فترة من التهيؤ والاستعداد للدخول للكلمة المقروءة، تتنوع فيه الخبرة التى تعرض على الأطفال من ألعاب وصور وكتب وأفلام.

وأشارت (ماريان ماريون) إلى أن أطفال الروضة الذين يكون عندهم الاستعداد للقراءة والكتابة عن طريق اللعب، يتعلمون القراءة وبسرعة فى الصف الأول الابتدائى، أكثر من الأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة.

ويذكر (بياجيه) أن أطفال الخمس سنوات يحتاجون إلى اهتمام فردى فى جو مرح رسمى، وإعطائهم الفرص للمناقشة والتعليق على الأشياء المحيطة بهم، وهذا لا يتاح فى المناخ المنتظم فى المدرسة.

لماذا يجب علينا إعداد الطفل للقراءة وكيف؟

إن القراءة عملية صعبة ومعقدة. والتمكن منها يحتاج إلى نضج الجهاز العصبى المركزى والأعضاء، التى يستعملها الطفل فى عمليتى القراءة والكتابة، ووظائف هذه الأعضاء، مثل: العينين والأذنين وأعضاء النطق والتنسيق والضبط الحركى للعينين واليدين والمهارات النفسية والاجتماعية والقدرات العقلية - جميع هذه الأعضاء ووظائفها فى حاجة إلى تدريب وتنمية؛ ليصبح الطفل مستعداً لعمليتى القراءة والكتابة، فالأطفال - عادة - يحاولون التهرب من الأعمال، التى تعلو مستواهم وقدراتهم العقلية، بينما يشاربون على العمل باهتمام، إذا ما شعروا بقدرتهم على النجاح، إذاً علينا أن نعد الطفل للقراءة والكتابة تدريجياً، حيث يهيا لكل خطوة يخطوها فينجح فيها.

طرق الاستعداد للقراءة:

- * تنمية القدرة على تذكر الأشكال والتفكير المجرد والثبات الانفعالي.
 - * دراسة سيكولوجية الطفل ليسهل التعامل معه.
 - * تزويده بالخبرات المتراكمة، قبل انطلاقه إلى المدرسة بالاحتكاك المباشر بالبيئة.
 - * التدريب على دقة التمييز البصري والسمعي والتدريب على سلامة النطق.
 - * دفع الطفل للتحدث عما يراه أو يشاهده، من خلال طرح أسئلة للاستفسار للقضاء على الخجل، وإثراء رصيده من المعلومات، على أن تكون إجاباتنا مناسبة لسن الطفل.
 - * معرفة الطفل بالحروف وتمييزها وكيفية رسمها.
 - * تنمية حب الاستماع للقصص الهادفة وتشجيعه على سردها.
 - * تعريف الطفل بالكتابة قبل التحاقه بالمدرسة.
 - * تقليد ومحاكاة برامج التلفيزيون لتنمية الناحية الأدبية لديهم.
- كيف يمكننا مساعدة الطفل على الاستعداد للقراءة:**

إن الطفل يكون مستعداً للقراءة عند بلوغه درجة من النضج والتدريب لمواكبة متطلبات القراءة من مهارات، ولكي يمكننا مساعدة الطفل على تكوين الاستعداد للقراءة، يجب علينا:

- * تنمية القدرة على تذكر الأشكال، والتفكير المجرد، والثبات الانفعالي.
- * يمكننا دراسة سيكولوجية الطفل ؛ كي يستطيع التعامل معه.
- * من خلال احتكاك الطفل المباشر بالبيئة في مرحلة ما قبل المدرسة، تنمو خبرات الطفل وتتراكم.
- * تدريب الطفل على التمييز السمعي والبصري وسلامة النطق.
- * مساعدة الطفل على التحدث عما يراه ويشاهده وإعطاؤه الفرصة لطرح أسئلة للاستفسار عما يراه وإثراء رصيده من المعلومات، على أن تكون إجاباتنا مناسبة لسنه.

* أن يتعرف الطفل الحروف وتمييزها وكيفية رسمها وتركيبها في مرحلة رياض الأطفال.

* تشجيع الطفل على سماع القصص الهادفة المناسبة لسنه، وتشجيعه أيضاً على سردها بأسلوبه الخاص.

* تشجيع الطفل على محاكاة البرامج التليفزيونية والمسلسلات التي يشاهدها.
ما العوامل التي تشير إلى استعداد الطفل للقراءة؟

للإجابة عن هذا السؤال، يجب:

- ١- أن تتوفر لدى الطفل سلامة النطق وضبط مخارج الحروف.
- ٢- ألا تقل درجة ذكاء الطفل عن ٩٠٪.
- ٣- أن يتمتع الطفل بحاسة الإبصار وحاسة السمع بحالة جيدة.
- ٤- أن يكون التأزر الحركي والنمو الجسمي بدرجة جيدة.
- ٥- أن يتوافر لديه رصيد لغوي متنام.
- ٦- القدرة على التركيز والانتباه.
- ٧- القدرة على التكيف والانسجام والتوافق مع الأنشطة، التي تقدم إليه في برنامج إعداد الطفل للقراءة.
- ٨- أن يكون المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة مناسباً لمساعدة الطفل على تعلم القراءة.
- ٩- أن يتمتع الطفل بجو اجتماعي وعاطفي جيد.
- ١٠- أن تتوفر الدافعية للاستعداد لدى الطفل لتعلم القراءة.
- ١١- أن تستخدم الأساليب التربوية في التعلم.
- ١٢- أن تستخدم الوسائل التعليمية الجيدة.
- ١٣- أن يتعلم الطفل في جو مدرسي جيد، وأن تكون طريقة المدرس جيدة، على أن تشمل مرحلة الاستعداد للقراءة نمو القاموس اللغوي للطفل.

تلك هي المؤشرات التي من خلالها نتعرف أن الطفل قد بدأ مرحلة الاستعداد للقراءة.

وعلى النقيض، نجد أن هناك بعض العوامل التي تؤثر في تعلم القراءة، منها:

- * ضعف التفكير.

- * صعوبة فهم المفردات.

- * عدم التركيز واضطراب الفهم والتي تنتج عن بعض الأسباب، التي تؤدي إلى التخلف في القراءة، منها:

١. أسباب عقلية:

هناك علاقة بين الذكاء والقراءة؛ حيث إن ضعف الذكاء يسبب ضعف قدرة الطفل على تعلم جميع المواد بما فيها القراءة؛ حيث نجد أن الأطفال المتأخرين عقلياً يتعلمون اللغة ببطء.

٢. أسباب صحية:

مثل: اضطراب النمو الجسمي - ضعف البنية واعتلال الصحة - أمراض سوء التغذية - النزلات الصدرية - التلف الدماغى - السل... إلخ.

٣. العاهات الجسمية:

١- ضعف البصر والحول، ويظهر فى:

- * إمساك الكتاب بشكل غير مألوف.

- * طول النظر وقصره والمسافة بين النظر ووضع الكتاب.

- * الزغللة وغشاوة العين.

- * احمرار العين وامتلاؤها بالدموع.

٢- عمى الألوان.

٣- ضعف السمع نتيجة الأمراض المعدية المؤثرة على سلامة الأذن، ومن مظاهره:

- * الميل نحو الصوت.

- * عدم الاستجابة للنداء.

* عدم تمييز الأصوات.

٤- صعوبات النطق وهى اضطرابات الكلام والنطق، ومن مظاهرها:

عيوب الحنجرة.

* ثقب سقف الحلق.

* تشوهات اللسان والأسنان.

* اللحمية.

* الخوف.

* العوامل الوراثية.

٤. أسباب انفعالية،

مثل،

* الخجل، أى خجل الطفل من الحديث أمام الآخرين.

* صعوبة القراءة وتكوين اتجاه سلبى نحو القراءة.

* عدم التكيف مع درس القراءة.

* عدم الارتياح للمدرس.

مراحل القراءة

إن نمو الأطفال فى القراءة يمر بعدة مراحل، من أهمها:

١- مرحلة الاستعداد للقراءة.

٢- مرحلة البدء الفعلى للقراءة.

أولاً: مرحلة الاستعداد للقراءة:

ذكرنا فيما سبق أهمية النضج العقلى والذكاء عند الطفل كعامل من عوامل استعداد الطفل لتعلم القراءة. وقد أكدت الدراسات والأبحاث ذلك أيضاً فى أن النضج العقلى أو الذكاء، له أثره الفعال فى تكون الاستعداد لتعلم القراءة. ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعداً لتعلم القراءة؛ فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية

وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها؛ أى إن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر فى الآخر ويتأثر به.

تلك العوامل هى:

١- الاستعداد الجسمى..

٢- الاستعداد العاطفى.

٣- الاستعداد التربوى.

٤- الاستعداد العقلى.

١. الاستعداد الجسمى:

إن صحة الطفل تعتبر سبباً قوياً أو عاملاً فعالاً من أسباب نجاحه أو تأخر الطفل فى الدراسة، فالطفل السليم أقدر على التعلم من الطفل المريض؛ حيث إن الطفل السليم أو الذى يتمتع بصحة جيدة يكون شديد الانتباه وكثير النشاط، ولديه دوافع قوية تدفعه إلى الدراسة، والرغبة فى التعلم على عكس الطفل المريض.

وتعلم القراءة يتأثر بالحالة الصحية للطفل أكثر من تعلم أى مادة أخرى؛ ولذا يجب على المعلم أن يتأكد من كفاية الاستعداد الجسمى عند الطفل لتعلم القراءة، قبل البدء فى تعليمها؛ حيث إن عملية القراءة تتأثر تأثراً كبيراً بكفاءة الحواس، وكذلك قدرة العين والأذن وجهاز النطق واليدين فى فعالية القدرة على القراءة.

متطلبات عملية الاستعداد للقراءة:

أولاً: الاستعداد الجسمى يتطلب:

١. أن يتمتع الطفل بحالة صحية جيدة،

إن الحالة الصحية للطفل تعتمد على ما يلقاه الطفل داخل الأسرة أولاً من رعاية وعناية بصحته، وكذلك توفير الغذاء الكافى والنظافة للطفل، كذلك يجب على المعلم مراقبة حالة الطفل الصحية والرجوع إلى الطبيب، إذا دعت الضرورة إلى ذلك؛ لأن تعلم القراءة يحتاج إلى قوة حركية منسجمة ومنظمة، وتعتبر العين أكثر الأعضاء احتياجاً إلى هذه القوة الحركية المنظمة؛ نظراً لأهمية الوظيفة التى تؤديها فى القراءة.

٢. أن يتمتع الطفل بحالة بصر جيدة؛

إن الطفل الذي يتمتع ببصر سليم يكون قادراً على تركيز نظره جيداً، وأن يرى الأشياء بوضوح كامل، وأن اعتياد العين الاتجاه الصحيح أثناء الرؤية شيء ضروري قبل البدء في تعلم القراءة؛ خاصة تعويد العين الاتجاه الواحد من اليمين إلى اليسار، وهذا الاتجاه هو الغالب في الاستخدام في الكتابة والقراءة، وإن أى خلل يحدث في حاسة البصر يسبب إعاقة نجاح الطفل في تعلم القراءة، وكذلك عزوفه عنها، ويجب على المعلم أن يلاحظ الطفل، ويقدر درجة استعداد البصرى والعمل على تنميته قبل البدء في تعلم القراءة.

٣. أن يتمتع الطفل بحاسة سميعة جيدة؛

إن أى خلل في حاسة السمع عند الطفل يسبب عائقاً في تعلم القراءة؛ حيث إنه من خلال حاسة السمع يستطيع الطفل تمييز الأصوات وربطها برموزها المكتوبة، ويستطيع المعلم الكشف عن هذا الخلل داخل غرفة النشاط، من خلال ملاحظته للطفل، الذي تظهر عليه مظاهر تدل على ضعف السمع، منها:

١- عدم الانتباه.

٢- طلب الطفل إعادة وتكرار ما يلقي عليه.

٣- استجاباته الخاطئة لما يسمعه.

٤. أن يتمتع الطفل بجهاز نطق سليم؛

إن تعلم القراءة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنطق الصحيح، والقدرة على إخراج الحروف من مخارجها الأصلية والكلام بوضوح، ومن مظاهر هذا الخلل أن الطفل يكون كثير التأناة أو الفأفة أثناء الكلام، أو أن ينطق بعبارات أو كلمات ناقصة، وهذا يرجع إلى جانبين، يكون أحدهما سبباً فسيولوجياً يحتاج إلى علاج من طبيب متخصص، أما السبب الثانى فيكون راجعاً إلى سوء التربية والتوجيه غير السليم للطفل، وهذا يلقي عبئاً على المعلم فى الإصلاح.

ثانياً الاستعداد العاطفى؛

إن الحالة النفسية للطفل لها أثر واضح وفعال على قدرته على التعلم والاستعداد

للقراءة .. ذلك أن شعور الطفل بالدفء الأسرى والمحبة والأمن والأطمئنان والثقة بالنفس يساعده على القدرة على التعلم، وبالتالي الاستعداد لتعلم القراءة. وعلى التقيض، نجد أن القلق النفسى والجوع العاطفى والشعور بالخوف والإهمال والحرمان من الحب فى الأسرة يعرض الطفل لحالات نفسية وعقد نفسية صعبة الحل، تحول دون نجاحه، وبالتالي عدم القدرة على التعلم؛ مما يكون له الأثر فى عدم الاستعداد والبدء فى تعلم القراءة.

ثالثاً: الاستعداد التربوي؛

قبل أن يبدأ الطفل فى تعلم القراءة ، يجب أن يكون قد استعد استعداداً تربوياً مناسباً، وتعتبر خبرات الطفل الشخصية هى الوسيلة الأساسية التى يستطيع أن يدرك بواسطتها كل شئ يراه ويسمعه ويحسه؛ فخبرة الطفل هى المعين الذى يستمد منه مفاهيمه ومعانيه ومعارفه الأولية، وهذا يتأثر بالعوامل التالية:

١. القراءة تعتمد على الخبرة؛

إن الطفل لا يمكنه أن يفهم كلمة، إذا لم تكن لها صلة بخبراته، ومن الوسائل التى تساعد على اكتساب الطفل الخبرات المختلفة هى القصة، حيث إنها تساعد على نمو خبرة الطفل، وأنها مادة صالحة، تساعد المعلم فى تقديم الخبرات المختلفة للطفل. مثلاً نجد أن المعلمة عند قراءتها قصة قصيرة للأطفال حول «الأسد»، فالطفل الذى لم يذهب إلى حديقة الحيوانات ولم ير الأسد من قبل، أو لم يسمع عنه شيئاً لا يستطيع أن يفهم أو يتابع أحداث القصة؛ لأنه لم يستطع تكوين صورة حسية بصرية عن الأسد أو شكله، ولا يستطيع أن يفهم كلمة «الأسد»، على حين نجد أن الطفل الذى ذهب إلى حديقة الحيوان، ورأى الأسد وهو يتحرك ويأكل ويزأر.. فإنه يفهم ما يقال عن الأسد، وتصبح القصة مثيرة قوياً لتفكيره وتحريك خواطره.

فعلى المعلم أن يعمل على إثراء خبرة الأطفال وتنميتهم؛ ليصبحوا قادرين على بدء تعلم القراءة. كذلك أيضاً نجد أن الرحلات والمناقشات الموضوعية داخل حجرة النشاط والأعمال البسيطة المشتركة بين الأطفال تعتبر وسائل مهمة من وسائل إنماء الخبرة.

٢. القراءة تعتمد على عدد المفردات التي يعرفها الطفل؛

يقع على الأسرة العبء الأكبر في نمو مفردات الطفل، منذ بداية تعلمه الكلام في السنتين الأوليين من العمر؛ حيث تعتبر خبرة الطفل في الأسرة ذات أهمية كبيرة في نمو مقدار المفردات في لغة الطفل، من خلال تشجيع الأسرة له على التكلم والحديث والإجابة عن أسئلته العديدة والرد عليها بأناة ورحابة صدر. وعلى النقيض، نجد أن الأسرة التي لا تتيح للطفل فرص التحدث كثيراً، فإن ذلك يسبب فقر لغة الطفل وحاجتها إلى المفردات؛ مما ينتج عنه صعوبة بالغة، ويسعى إلى زيادتها وتثبيت معانيها من خلال الاستعانة بوسائل إنماء خبرة الطفل للمفردات مثل القصة والتمثيل والمناقشات، وأن يعرف كيف يستعمل هذه الوسائل جاهداً مع الطفل.

٣. القراءة تعتمد على اللفظ الصحيح والكلام الواضح؛

إن استعداد الطفل لتعلم القراءة يعتمد على قدرته على نطق الألفاظ نطقاً سليماً والتعبير عن نفسه بدقة وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية؛ حيث إن لغة الطفل بمفرداتها وصياغتها عامل مهم وفعال في حياته الدراسية بصفة عامة، وفي نجاحه أو تأخره في تعلم القراءة بصورة خاصة؛ فيجب على المعلم أن يتعرف الأسباب لأي نقص يلمسه في لغة الطفل، والعمل على تقويم الاوجاج الموجود بها نتيجة للتوجيه المبكر الخاطئ، من خلال الإكثار من التمارين اللفظية والصوتية ليتعود الأطفال التلفظ الصحيح، كذلك يجب على المعلم أن تكون لغته هو، هي خير مثال يعطيه لإصلاح لفظ الأطفال وتقويم لغتهم، وأن يعنى بلفظه ونطقه حتى يكون فصيحاً سهلاً. ويمكن أن يستخدم في ذلك التمارين الصوتية بطريقة مشوقة، كأن يطلب منهم تقليد أصوات الحيوانات التي يعرفونها أو يشركهم في ألعاب، يستخدم فيها الصوت كثيراً؛ لكي يتعودوا نطق الأصوات المختلفة والتمييز بينها، وأن يتعلموا حسن الإصغاء إلى الكلمات الجديدة ليلفظوها لفظاً صحيحاً واضحاً.

٤. القراءة تعتمد على الانتباه المركز قبل تعلمها؛

كلما كان انتباه الطفل أكثر تركيزاً قبل البدء في تعلم القراءة، أصبح أسرع وأكثر قدرة على تعلمها. ولكي يساعد المعلم الطفل على الانتباه المركز، عليه أن يشركه في

الأعمال المختلفة ليتعود الانتباه، على أن تتدرج هذه الأعمال من الأبسط إلى البسيط فالصعب؛ لكي يتعود الطفل الانتباه لفترة قصيرة أولاً، ثم تزداد هذه الفترة تدريجياً حتى تصل إلى قدر كاف، قبل أن يبدأ في تعلم القراءة.

٥. القراءة تعتمد على تسلسل الأفكار

إن قدرة القارئ على فهم الفكرة الرئيسية في موضوع يقرأه تعتمد على قدرته على التذكر وربط الأفكار الحاضرة بما يسبقها وما يتبعها؛ حيث إن القراءة تحتاج إلى القدرة على إدراك التسلسل بالأفكار. ويمكن تنمية هذه القدرة عند الطفل في السنوات الأولى وتكوينها وتنميتها قبل البدء في تعلم القراءة بأساليب متعددة، مثل: أن تطلب المعلمة من الطفل أن يتحدث أو يخبر زملاءه بحادثة حدثت له في البيت أو المدرسة أو الشارع، مثلما يحدث في نشاط دائرة المعلومات في برنامج الروضة، كذلك من خلال أسئلة المعلمة للطفل كأن تسأله هل حدث هذا الأمر أم لا؟... وماذا حدث لك بعد ذلك...؟

كذلك يمكن للمعلمة أن تسرد أحداث القصة، وتطلب من الطفل أن يحكيها مرة أخرى بالتسلسل، أو أن تقدم للطفل صوراً ملونة جذابة تصور وقائع قصة يعرفها الأطفال، ثم تطلب منهم ترتيبها حسب وقائعها وأحداثها، وكذلك تساعد على تنمية إدراك التسلسل الصحيح للأطفال عند الطفل.

٦. القراءة تتطلب القدرة على اتباع الإرشادات:

إن تعلم أي مهارة للطفل يتطلب منه توافر القدرة على فهم الإرشادات التي يطلب منه العمل حسبها. ولكي تساعد المعلمة الطفل على ذلك، يمكنها أن تكلفه بالعباب يحبها ذات فائدة تربوية، وترشده إلى طريقة استخدامها، وتطلب منه السير على منوالها. ومن خلال تفقدها للطفل من وقت لآخر أثناء اللعب، سوف تلاحظ قدرته على تمسكه بالإرشادات المعطاة له، على أن تتميز هذه الإرشادات بالبساطة والوضوح، وأن تكون مناسبة لقدرة الطفل على تقبلها.

رابعاً: الاستعداد العقلي:

إن تعلم الطفل القراءة مرتبط بدرجة النضج العقلي، ولذلك يجب أن يكون الطفل قد بلغ درجة من النضج العقلي لتعلم القراءة قبل أن يبدأ في تعلمها، ونظراً

لوجود الفروق الفردية بين الأطفال فى درجة نضجهم العقلى، حتى بالنسبة للأطفال الذين فى السن نفسها، فعلى ذلك تكون هناك فروق بين الأطفال فى قدرتهم على الاستعداد لتعلم القراءة، ومن ثم لا نستطيع تحديد سن معينة لبدء الأطفال فى تعلم القراءة. فيجب على المعلم أن يدرك ذلك ويعمل على تقريب الهوة بين المستويات العقلية المختلفة بين الأطفال؛ فيكيف مادة القراءة والأسلوب الذى يوصل إليهم هذه المادة حسب نضج كل واحد منهم، ويضمن نتائج جيدة، ويصبح تعليم القراءة عملاً ممتعاً يرغب الأطفال فيه..

بعض التدريبات المناسبة (لإنماء العقل)، والتي يمكن أن تستخدمها المعلمة مع الطفل:

- ١- تعرف كيفية عمل الأشياء: يكتسب الوعى بها وتسميتها.
 - ٢- إدراك الخصائص: حسية منطقية.
 - ٣- التصنيف: بناء على خاصية عامة.
 - ٤- تحليل البناء: تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية.
 - ٥- تحليل الخطوات والإجراءات: يتم على مراحل أو خطوات.
 - ٦- التركيب: التعرف وإجراء اختبارات الإدراك لأوجه الشبه والاختلاف.
- أ- الاستدلال: يقتضى التدريب على التمييز بين الصواب والخطأ وتطبيق المعارف فى مواقف عملية، القدرة على تناول المعلومات والأفكار بمنظور جديد.
- ب- الحصافة: الاهتمام بالآخرين وفهمهم وتقديم المشورة، والشجاعة الأدبية فى الاعتراف بالخطأ وتصحيحه والتعلم منه، والانتباه إلى الجوانب المختلفة للموضوع.
- * التعلم من الأفكار والبيئة.
- * الاستخدام الفعال للمعلومات.
- * تطوير الحلول.
- * القدرة على تفسير البيئة المحيطة.

التهيئة للقراءة قبل الذهاب إلى المدرسة:

تلك المرحلة (مرحلة التهيئة للقراءة) تبدأ في المنزل أى قبل دخول الطفل الروضة من خلال اتجاهات الآباء والأسرة نحو القراءة، كأن يعتاد الأب أو الأم قراءة الجرائد والمجلات، وأيضاً قراءة الكتب، أمام أطفالهم في المنزل، وبذلك تتشكل الخبرات القرائية الأولى لدى الطفل؛ فالطفل الذى ينمو فى بيئة تشجع القراءة، يكون أكثر استعداداً لتعلمها من الطفل، الذى ينمو فى بيئة تفتقر إلى المواد القرائية (الكتب والمجلات والجرائد والإعلانات... إلخ).

وتبدأ الميول القرائية عند الطفل غالباً فى سن مبكرة، فمثلاً إذا نشأ طفل فى الثانية من عمره فى بيئة غنية بالمواد القرائية (كالوالد الذى يقرأ الجرائد يومياً وبصفة مستديمة)، نجده يقلد والده فى طريقة القراءة كتحريك العينين من اليمين إلى اليسار، وكذلك فى طريقة تقليب صفحات الجريدة، أيضاً نجده يحرك شفثيه وكأنه يقرأ. ويظهر طفل الثانية والنصف اهتماماً بالكتب المصورة التى هى مؤشر للتهيئة المبكرة للقراءة؛ حيث اتفق كثير من العلماء على أن سن الثانية هى السن المناسبة للتهيئة للقراءة، إذا توافر للطفل الاستعداد اللازم لها.

وكما قلنا إن الاستعداد للقراءة ضرورة أساسية لعملية القراءة، وهذا يدلنا على أن عملية القراءة ليست عملية منفصلة عن النمو، ولكنها جزء متكامل معه. هذا مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية فى أنه ليس كل الأطفال متشابهين فى السن نفسها فى عملية القراءة، حيث إننا نجد هناك أطفالاً يقرأون فى سن الرابعة أو قبل ذلك، وآخرين يقرأون فى سن الخامسة أو يتأخرون إلى ما بعد ذلك.

من هنا نجد ضرورة الاهتمام بتشجيع الطفل منذ سن الثانية للاستماع إلى القصص وروايتها له، وتشجيعه على النظر إلى الصور الموجودة بالقصة أثناء روايتها، كذلك يمكن إعطاؤه إحدى القصص ليتصفحها، بإعطائه الفرصة لتقليب الصفحات، حيث يمكنه وهو فى الشهر الثامن عشر أن يسمى بعض الحيوانات، وهو يشير إلى صورها، وكذلك يمكنه أن يقلد أصواتها.

وفى سن الثالثة يبدأ الطفل بإدراك الصور، ويمكنه تخيل الحركة الموجودة فى القصة فهو يتعامل مع الصورة فى هذه السن، وكأنها شيء حى.

وفى سن الخامسة يصبح للقصة دور أكبر لدى الطفل، فهو يحزن إذا كانت قصة محزنة، ويفرح إذا كانت سارة. كما نجده يهتم بأحداث القصة، وأيضاً يبدأ فى تمييز بعض الحروف. وعملية التهيئة للقراءة تبدأ أساساً بتذوق الكلمة المسموعة أولاً، وبعدها يعتاد الطفل على تسلسل الكلمات من اليمين إلى اليسار. والطفل فى مرحلة التهيئة للقراءة يمكنه من خلال الأسرة أن يكتسب القدرات والعمليات فى القراءة مثل النظر إلى الصفحة من أعلى إلى أسفل، ومن اليمين إلى اليسار، وأن يميز الاختلاف والتشابه بين الحروف، وتبدأ المرحلة الفعلية فى التهيئة للقراءة عند دخول الطفل إلى الروضة عن طريق المعلمة، التى تبدأ فى التركيز على معرفة قدرات الطفل المختلفة، ومحاولة توفير فرص التعلم المناسبة له فى تلك المرحلة، والتى تساعد فى عملية التهيئة للقراءة.

يتضمن تهيئة الطفل للاستعداد للقراءة ما يلى:

- ١- التدريب على النظر من بعد مناسب.
- ٢- النظر إلى خط رفيع وتتبع الحركة فيه.
- ٣- النظر إلى المصورات من خلال عرضها على الطفل، والتى تصور قصصاً أو أحداثاً متنوعة، ويطلب من الأطفال وصف ما يجرى فيها بلغتهم الخاصة.
- ٤- التدريب على مهارات التمييز البصرى والسمعى بالخطوات التالية:
 - أ- التوفيق بين الصور.
 - ب- التشابه والاختلاف للتمييز البصرى الدقيق، عن طريق عرض صور مختلفة وأخرى متشابهة وبيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، من حيث: الشكل - اللون - الحجم.
 - ج- التطابق بين الصور.
 - د- إدراك الأكبر والأصغر.
 - هـ- ملاحظة الحجم.
 - و- ملاحظة الشكل وتضاريسه.

ز - تنمية قدرة الطفل على ملاحظة مكان الشيء (الوضع والمكان) أعلى - أسفل
- يمين - يسار.

ح - تعرف التفاصيل الداخلية.

٥- إعادة سرد قصص استمعوا اليها من المعلم.

٦- يطلب من الأطفال إعطاء كلمات تبدأ بحرف معين.

٧- تصنيف الكلمات وتقسيمها إلى مجموعات (وحدات تدل على معنى عام
مثل مجموعات كلمات تدل على الملابس - الطعام .. إلخ).

٨- تنمية تفكير الطفل وتقوية قدرته على ربط الأفكار وتفسير الأحداث.

٩- كتابة اسم الطفل على مقعده وعلى بطاقة خاصة به، ويطلب منه تعرف اسمه.

١٠- تقليد أصوات الحيوانات والطيور .. إلخ.

١١- عرض مجموعة من الصور ويطلب من الطفل تسمية كل شيء باسمه.

عوامل أخرى ترتبط بالتهيئة للقراءة:

أثبتت الدراسات الكثيرة تأثير الجنس على التهيئة للقراءة؛ حيث وجد أن الإناث يتفوقن على الذكور من حيث النمو اللغوي، حيث تكون الفروق واسعة في السنوات الأولى من العمر، ثم تخف حدة الفروق بعد ذلك.

كذلك نجد أن عمر الطفل من العوامل التي تؤثر في الاستعداد للقراءة، حيث اتفق الباحثون على أن العمر العقلي المناسب لبدء تعلم الطفل للقراءة والكتابة هو ٦ سنوات وستة أشهر، حيث إن الأطفال الذين يتعلمون القراءة في سن مبكرة يتميزون بعمر عقلي أكبر من عمرهم الزمني والعكس صحيح؛ إذ نجد أن عمر الأطفال الذين يتأخرون إلى ما بعد سن السابعة أو الثامنة، العقلي أقل من عمرهم الزمني، مما يجعلنا لا نستطيع أن نحدد عمراً زمنياً واحداً للأطفال للبدء بتعلم القراءة. ولكن يمكننا أن نقول إنه يمكن البدء في تعليم الطفل القراءة عندما يكون مستعداً لها.

كذلك نجد أن الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي، وبالتالي في الاستعداد للقراءة. ولكن هناك دراسات اظهرت أن عامل الذكاء وحده لا يكفي في

تعلم القراءة، مالم يكن مصحوباً بأساليب تعليمية فاعلة متنوعة، منها دراسة قام بها جيتس Gates (١٩٥٨)، كذلك فالذكاء له أهمية خاصة في تمكين الطفل من:

١- إدراك المفاهيم والمعاني.

٢- إيجاد العلاقات بين الأشياء.

٣- تنظيم الأفكار وتسلسلها.

يعتبر جو الروضة من خلال ما يتيح من فرص متنوعة ومشوقة للأطفال للتعلم والمرح والتحدث عن طريق اللعب، تحت إشراف المعلمة، من العوامل المساعدة للطفل على الاستعداد والتهيئة في القراءة، كذلك من خلال إجابات المعلمة عن استفساراته، وأسئلته، ومشاركته في اللعب، يستطيع الطفل التحدث والكلام، ويظهر هذا في اللعب الإيهامي من خلال حديثه مع دميته.

وقد بينت الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت - في هذا المجال - أن مناقشات المعلمة في الروضة والوالدين في المنزل تساعد الطفل على توفير فرص التكلم والتحدث، بما يوفر للطفل الخبرات اللازمة لنموه؛ لذا يجب على الأسرة والروضة توفير جو اللعب والألعاب المتعلقة باللعب الإيهامي.

ومن العوامل التربوية أيضاً والتي تعتبر عاملاً من العوامل المهمة هي المعلمة، التي يجب أن تكون مؤهلة تأهيلاً عالياً المستوى في دراسات الطفولة؛ لأنه من خلالها يمكن أن تشجع الأطفال على الكلام معها. ويعتبر صوت المعلمة الواضح والنطق السليم وطريقة كلامها من العوامل المشجعة للطفل على تقبل الروضة والتكيف فيها، كذلك يجب أن تتوافر فيها الحنان والحب والاتجاه الإيجابي نحو الأطفال، والقدرة على الاستماع لهم والإجابة عن استفسارهم وتوضيح الحقائق لهم. كذلك يجب أن تكون لديها مهارات متنوعة في الرسم والغناء والرقص؛ حتى يمكنها تشجيع الأطفال على المشاركة في تلك الأنشطة.

كذلك يجب أن تتمتع بصوت هاديء وناغم يريح الطفل، وأن يكون نطقها للألفاظ سليماً؛ حتى يستطيع الطفل أن يكتسب الكلمات وأن ينطقها صحيحة.

ويمكن للمعلمة أن توفر للأطفال فرصاً لتهيئة للقراءة عن طريق قراءة القصص بصوت عالٍ معبر، وتشجعهم على التحدث بحرية والغناء وتمثيل الأدوار.

ويجب على الإدارة المدرسية توفير جو مناسب للطفل؛ بالتعاون والاحترام المتبادل بين المدير والمعلمين من جهة، والمعلمين والأطفال من جهة أخرى، يساعد الطفل على التعلم. ويجب أن يسود جو الروضة أيضاً الديمقراطية لأنها توفر جواً مناسباً بعيداً عن الدكتاتورية التسلط، التي تفقد الطفل الشعور بالأمن والاستقرار.

كما أن المنهج له دور كبير في تشجيع الطفل وتحفيزه على التعلم لإثارة دافعيته. لذا يجب أن يكون المنهج مناسباً لبيئة الطفل وقدراته وميوله ورغباته، ونابعاً من مجتمعه وقيمه، بما يسهم مساهمة فاعلة في التهيئة لتعلم الطفل القراءة، على أن يشمل المنهج الأنشطة التي تساعد الطفل في استخدام وفهم اللغة شفويّاً كالرحلات والمحادثات والاستماع للقصص التي تقرأها المعلمة.

كذلك يتضمن أدوات ووسائل إيضاح مختلفة تعرض اللغة المكتوبة، من خلال صور تمثل شكلاً لأحد الحيوانات أو الطيور.. إلخ، على أن تقرن الصورة بالكلمة المكتوبة الدالة على الصورة.

وكذلك ترتيب الصور حسب التسلسل لموضوع محدد أو قصة سلسلة. وأيضاً يجب أن يراعى في كتاب الطفل أن يحتوى على صور واضحة كبيرة وجذابة من بيئة الطفل، وعدد كلمات قليلة في الصفحة الواحدة، وتكون أحرف الكلمات واضحة بحيث تسهل على الطفل عملية القراءة والصور، وتتميز بألوان زاهية جميلة، وأن يكون الورق من نوع جيد، لا يتلف بسرعة، والغلاف قوى متين لا يتمزق بسرعة، وتكون الطباعة بينط كبير وواضح.

إن شعور الطفل بالأمن العاطفى يساعده على التركيز والانتباه في العمل الذى يقوم به. كما أن الاتزان العاطفى الطفل يؤثر تأثيراً إيجابياً على تعلم القراءة؛ لذا يقع على الأسرة عبء كبير في تهيئة الطفل للقراءة وفي زيادة النمو اللغوى. فترتيب الطفل في الأسرة له دور مهم؛ حيث إن الطفل الوحيد يكون في احتكاكه مع الكبار وفرص التعامل معهم كبيراً جداً، مما يساعد على زيادة عدد المفردات عنده. كما

أظهرت الدراسات والبحوث أن هناك علاقة بين النمو اللغوى للطفل، واستعداده للقراءة ومستواه الاجتماعى والاقتصادى؛ فالأطفال فى البيئات الغنية يستعملون مفردات لغوية كثيرة ومتنوعة فى السنوات الأولى من عمرهم، و أنماط الكلام عند أطفال البيئات الفقيرة ماديا وثقافيا تختلف عن أمثالها من البيئات الغنية. كما وجدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين قدرات الأطفال اللغوية فى البيئات الفقيرة والغنية.

كما وجد أن للأم تأثيراً كبيراً جداً فى زيادة تطور لغة الطفل، وأن الظروف المنزلية غير السوية تؤدي إلى مشكلات قرائية لدى الطفل، وأن ثنائية اللغة كأن يتكلم الطفل فى البيت لغة أمه الأجنبية، التى تختلف عن اللغة المستعملة فى الروضة، فهذا الطفل يعاني من عدم التأكد والتشويش بالنسبة للغة الجديدة.

لذلك يجب أن يسود جو الروضة الاستقرار العاطفى والاجتماعى للطفل، بأن يشعر بالأمن بعيداً عن منزله، وأن يكون اتجاهات صحيحة إيجابية نحو القراءة لدى الطفل من خلال الخبرات السعيدة السارة عن الكتاب، والتى تنشأ فى الأسرة، والتى تساعده داخل الروضة على تكوين اتجاهات نحو القراءة.

الطرق المستخدمة فى تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة

توجد أساليب وطرق واستراتيجيات عالمية، تساعد المعلم على تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة، من خلال أنشطة مختلفة تساعد على الاستفادة من البرنامج:

١. الرحلات

وهى نشاط يساعد على نمو حصيلة الطفل اللغوية، وتزوده بمفردات كثيرة ومتنوعة عن الموضوعات المتعلقة بالرحلة، فمن خلالها يحصل الطفل على خبرات جديدة عن طريق المشاهدات والحس والإدراك وتعرفه البيئة المحيطة به، وتدريبه على الاعتماد على النفس وتقوية العلاقات الاجتماعية للأطفال.

٢. اللعب الدرامى:

يعتبر اللعب الإيهامى وتمثيل أدوار الكبار فرصة، تستطيع المعلمة من خلالها تشجيع الأطفال على تمثيل الخبرات أو القصص التى سمعوها، دون أن تذكر لهم الأحاديث التى تدوير بينهم؛ مما يساعد على زيادة ونمو قدرة الطفل على التمييز

وتنمية قدراته العقلية والاتصال مع الآخرين، وغو قدرة الطفل على الاستماع وإثارة الانتباه، ولعب الأدوار وتقمص الشخصيات باستخدام الأغاني والأناشيد والحركات الإيقاعية، وتحريك الأصابع واللعب الدرامي وتمثيل القصص.

٣.رواية القصة

القصة من أحب أنواع الأدب إلى الطفل ومن أقربها إلى نفسه؛ فهي توفر له التسلية والاستمتاع وإثراء قاموسه اللغوي، وتغذى عقله وتفكيره، وتوسع خياله وتساعده على الخلق والإبداع، وتدربه على الفهم والتفكير، وتنمي قدرته على التعبير من خلال إعادة سرد القصة. كما تكسبه السلوكيات الحميدة والمثل العليا، وتعوده حسن الإصغاء وحسن التكلم وتسلسل الأفكار. ويجب على المعلم الاهتمام بتقديم القصة واختيار نوع القصة المناسبة لكل مرحلة سنية للأطفال.

٤.الألعاب الهجائية

يمكن تعليم الأطفال الأحرف الهجائية من خلال الأغاني، واستخدام مجموعة من بطاقات يكتب عليها المعلم حرفاً واحداً ماعدا بطاقة واحدة، فيكتب عليها حرفاً آخر. ثم يطلب من الأطفال إيجاد الحرف المختلفة، فهذا التمرين يساعد الطفل على التمييز بين الأحرف.. ثم ينتقل من الحروف إلى الكلمات وهكذا؛ حيث وجد أن الأطفال الذين يلعبون هذه الألعاب في مرحلة التهيئة للقراءة تنشأ لديهم القدرة على تكييف عيونهم؛ بحيث يمكنهم التطلع إلى الأشياء عن قرب، فيسهل عليهم النظر إلى الكتاب، وتساعدهم على السيطرة على حركة العين واليد.

٥.الدمى

إن الدمى تشجع الطفل على اللعب الإبداعي من خلال أنه يتحدث معها ويلعب بحرية تامة؛ فيستطيع الطفل التعبير عن نفسه؛ لذا يجب على المعلمة توفير أعداد وأنواع من هذه الدمى، وإعطاء الطفل حرية اختيار ما يحب منها.

و يعتبر مسرح العرائس وسيلة من الوسائل المهمة جداً في مرحلة التهيئة للقراءة، إذا أحسن اختيار القصة وأحسن اختيار ألوان ملابس الدمى وأشكالها؛ حيث يترك للأطفال الحرية لتمثيل ما يريدون، والأدوار التي يرغبون فيها دون أن يحفظوا شيئاً

من قبل، وهذا من خلال الدراما الإبداعية، ومسرح العرائس من الوسائل التربوية المهمة، التي يتعلم من خلالها الأطفال العادات والمفاهيم والسلوكيات، وتنمي مهاراتهم اللغوية عندما يحركون الدمى بواسطة الخيط.

مرحلة الاستعداد للقراءة في رياض الأطفال

تعتبر القراءة من الفنون الاستقبالية الإنتاجية؛ حيث تعتمد على تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات منطوقة. وكلما أتقن الطفل مهارتي الاستماع والحديث، ساهم ذلك في سرعة تدريبه على القراءة. وتعتمد التدريبات الأساسية لمهارة القراءة على عدة مهارات فرعية؛ كما يجب على المعلمة أن تعمل على تنميتها في الروضة من خلال المناشط، التي تقدمها للطفل في البرنامج الذي تقدمه للطفل في الروضة.

تلك المهارات الفرعية، نجد من أهمها:

١. مهارات التمييز البصري؛

تميز هذه المهارات قدرة الطفل على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين المثيرات البصرية في ضوء الخصائص المميزة لها، ونظراً لأن الحروف هي الرموز الأساسية للقراءة والكتابة ولها أشكال ورسوم تختلف كل منها عن الأخرى؛ فيحسن تدريب الأطفال على مشاهدة عديد من المصورات المتشابهة والمختلفة في بعض الأشياء للتمييز بينها، وهناك بعض الحروف المرسوم جزء منها أسفل السطر أو فوق السطر، كما توجد بعض النقاط داخل الحرف أو فوقه، ومن ثم كانت هذه التدريبات مفيدة في:

- ١- تحديد الأصغر من المصورات.
- ٢- تحديد الرسوم التي تتجه ناحية اليمين.
- ٣- تحديد الرسوم التي تتجه ناحية اليسار.
- ٤- التمييز بين أعلى وأسفل من خلال المصورات.
- ٥- العلاقة بين الشكل وتضاريسه.
- ٦- تحديد المختلف والمؤتلف في الأشكال.

- ٧- تدريب العين على الحركة من اليمين إلى اليسار، عن طريق توصيل الشيء من الجانب الأيمن للأيسر ، ويكرر برسوم عديدة.
 - ٨- التدرج من الرسوم الكبيرة إلى الرسوم الصغيرة.
 - ٩- نتقل إلى تمييز المختلف والمتشابه بالنسبة للحروف (المتشابه في الشكل - المتشابه في النطق).
 - ١٠- ربط الصورة بالكلمة من خلال تعرف الحرف الأول.
 - ١١- الربط بين الصورة وأجزاء الكلمة الدالة عليها.
 - ١٢- مضاهاة الشكل المرسوم أمامه بالحرف الصحيح الذي يشبهه.
 - ١٣- تحديد الكلمات المختلفة عن الكلمة الأولى.
 - ١٤- التناظر بين الكلمات المتشابهة في بعض الحروف.
 - ١٥- اختيار الحرف المتشابه مع الحرف الأول للكلمة.
 - ١٦- تحديد الحرف المتشابه مع الحرف الأخير للكلمة.
- (يراعى أن تكون الحروف في البداية مجسمة وبارزة وكبيرة، وتتدرج في التجريد حتى الكتابة العادية).

٢. مهارة التمييز السمعي:

- إن قدرة الطفل على التمييز السمعي تتحدد بالآتي:
- ١- تحديد الكلمة التي تبدأ بالحرف نفسه، الذي تبدأ به الكلمة المسموعة.
 - ٢- تحديد الكلمة التي تتشابه مع الكلمة المنطوقة في النطق.
 - ٣- تمييز الاختلاف بين حرفين صوتيين متشابهين في النطق، قد يسببان التباساً لدى الطفل.
 - ٤- تحديد الكلمات التي تبدأ بالحرف الذي يسمعه.
 - ٥- التمييز بين الكلمتين المتشابهتين في عدد الحروف الصوتية.
 - ٦- تمييز الكلمات الموزونة.

ولتحقيق ذلك، ينبغى على المعلمة:

- * أن تستثير انتباه الأطفال بموضوع سمعى يجذاب، مرتبط باهتماماتهم، ومثير لفضولهم وشغفهم؛ حتى تتحقق لهم المتابعة.
- * إزالة عوامل التشتت الشعورية واللاشعورية (الضوضاء - لعب أخرى غير مرتبطة بالموضوع مشتتة - أى متاعب جسمية).
- * تشجيع الأطفال على توجيه ما يعرفون نحو الموضوع المسموع.
- * الاستفادة بالتفاصيل - اكتشاف المتناقضات - المحاورة والنقاش.

٣. مهارات التمييز السمعى بصرى:

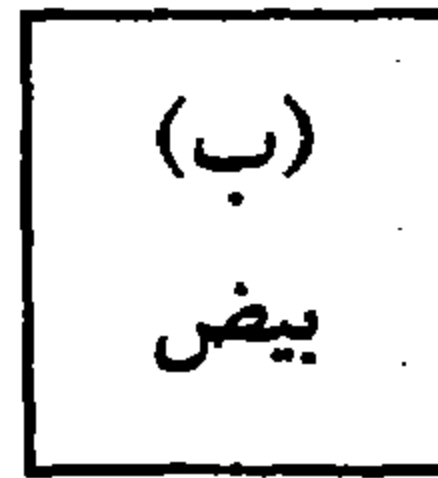
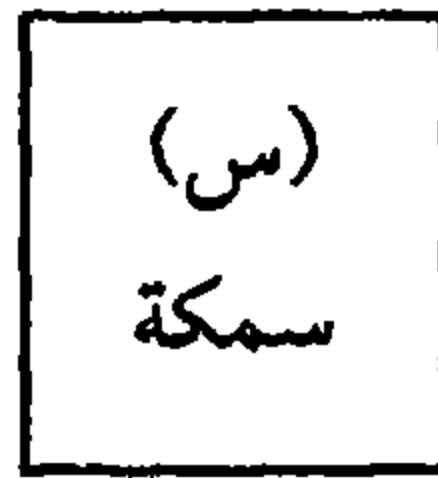
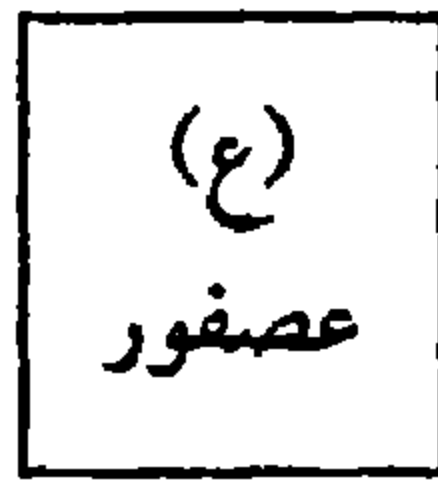
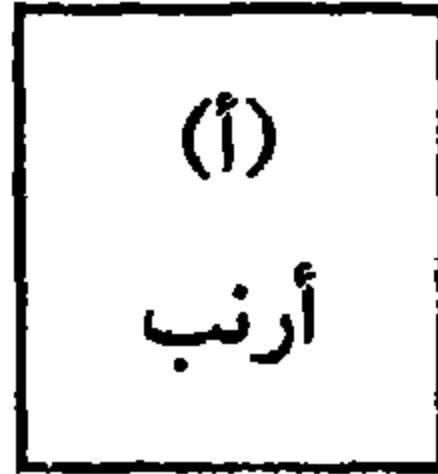
يقصد بها قدرة الطفل على تمييز وإدراك الاختلاف السمعى بين الكلمات والحروف المتشابهة مع بعضها فى النطق والشكل؛ حتى يستطيع الطفل الإدراك الصحيحة لها، من خلال:

- * تمييز الصورة الدالة على الحرف الأول المنطوق.
- * تصنيف الصورة تبعاً للبداية الصوتية للحرف الأول الذى يسمعه.
- * تحديد الصورة المختلفة عن الحرف الصوتى الذى يسمعه.
- * إكمال الصوت الناقص فى الاسم وكتابته أمام الصورة التى تعبر عن الاسم.
- * قراءة الطفل للصورة وإكمال شكل الصوت الناقص فى الكلمة، من خلال النشاط التى يستخدم فيها الوسائل الموضحة للتدريبات، والتى منها: استخدام اللوحة الوبرية والبطاقات المصورة وبطاقات الكلمات المكتوبة بالصنفرة والتشكيل بالصلصال لعمل النماذج واستخدام القص واللصق.

٤. مهارات الذاكرة البصرية:

تعبر عن قدرة الطفل على الربط والاحتفاظ بما مر به من خبرات مرئية سابقة والموقف الحالى، يكون مع مده بما يساعده على الاستدعاء، من خلال:

١- ربط الصورة بتعرفُ الحرف الأول من اسمها:



* يفضل أن تكون الكلمات منفصلة عن البطاقة، ويتناولها الطفل ويضعها بنفسه أمام الصورة المناسبة.

٢- مضاهاة الصورة بأول حرف من اسمها:

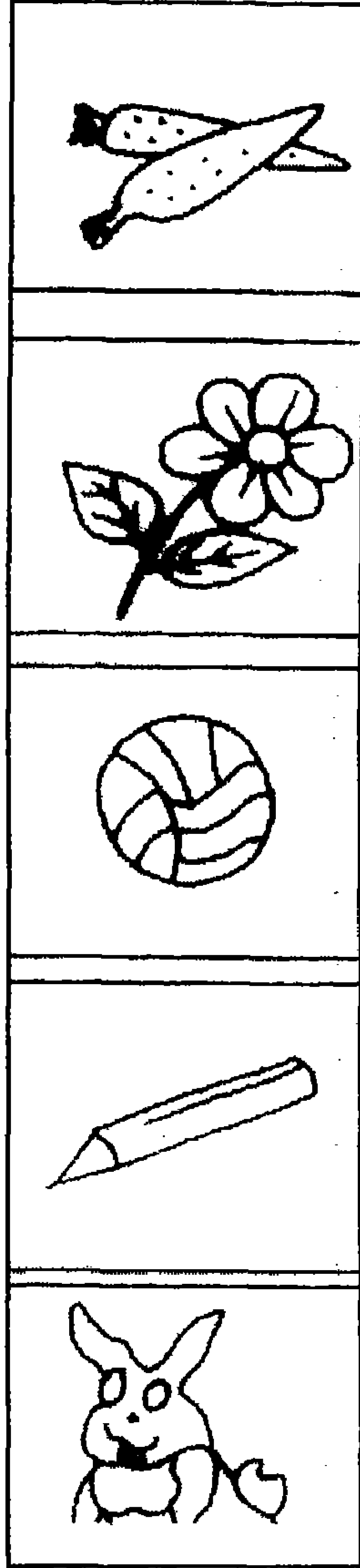
جذر

أرنب

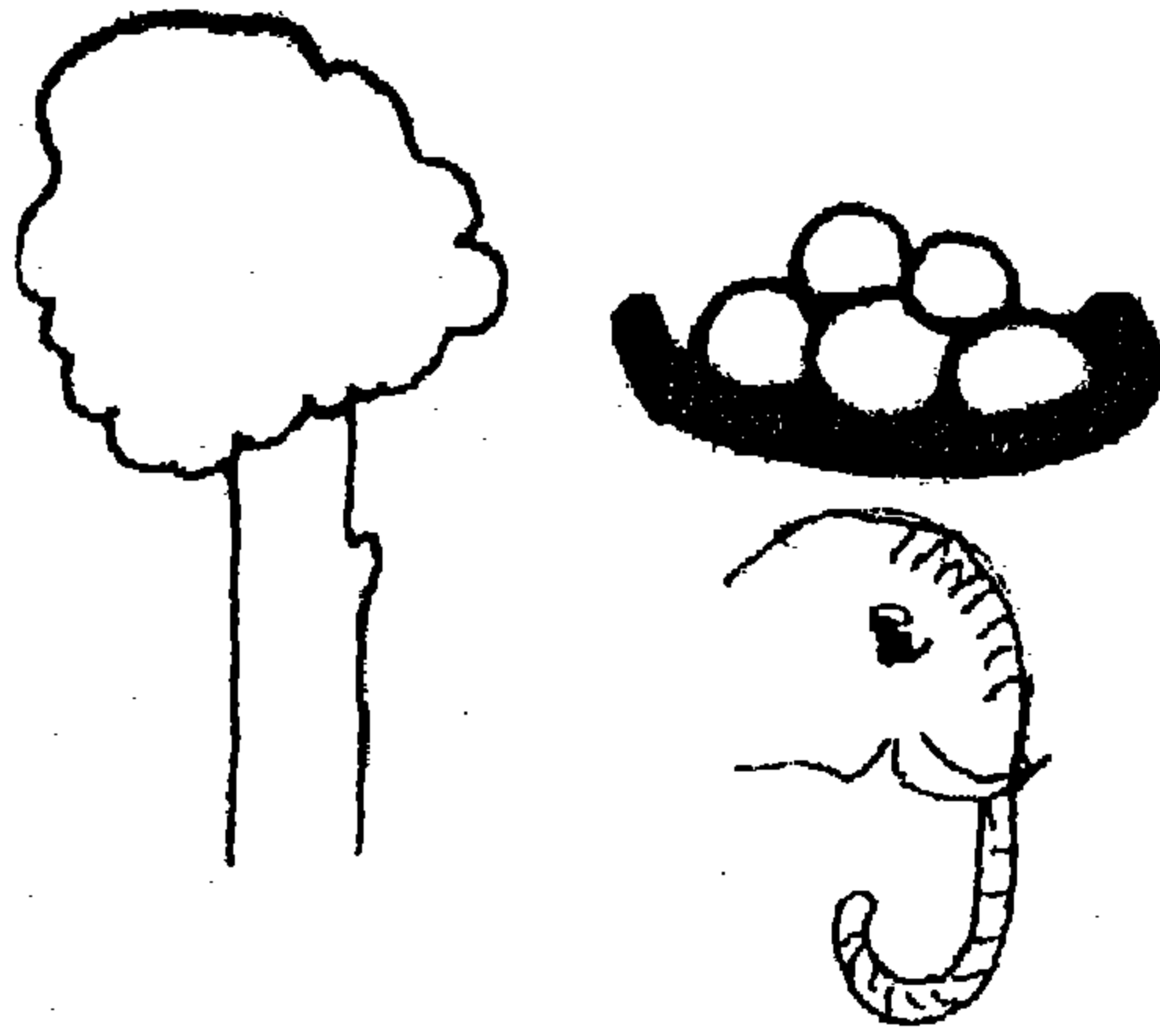
قلم

وردة

كرة



٣- مضاهاة الصورة بشكل الحرف المشابه لها:



ل - أ - ك
ب - ت - ث

٤. تحديد الكلمات المختلفة عن الكلمة الأولى:

وردة: رودة - دورة - وردة.

لعبة: بلعة - علبة - لعبة.

شجرة: جشرة - رشجة - شجرة.

٥. التناظر بين الكلمات المتشابهة في بعض الحروف:

تقدم المعلمة للطفل مجموعة من الكلمات المتشابهة في معظم الحروف، وتطلب منه تحديدها (نحلة - نملة - نخلة).

٦. اختيار الحرف المتشابه مع الحرف الأول للكلمة:

تعطى المعلمة للطفل بطاقة بها اسم، وليكن: صديق، وعلى الطفل أن يستخرج كلمة تبدأ بالحرف نفسه من مجموعة كلمات منفصلة: ضيق - صادق - ضفدع.

٧. تحديد الحرف المتشابه مع الحرف الأخير:

تعرض البطاقة بها كلمة، ويختار الطفل الكلمة التي تنتهي بالحرف نفسه فمثلاً: قمر: تمر - رمل - قرد.

الأنشطة التي تقدمها المعلمة لإنماء القدرة على التمييز البصري:

١- تقدم المعلمة حرفاً مكتوباً على بطاقة ومع البطاقة، أو في خلفها ظرف به حروف متشابهة مع الحرف المكتوب ومختلفة في شيء.

مثل ع، غ

البدائل: غ ع ح خ

ش: ص ث س ش

ر: د ذ ز

د: د ذ ز

ق: ح ف ض ق

ح: ع ج ح خ

ب: ت ن ب ث

ط: ص ض ظ ط

* على الطفل أن يحدد الحرف المتشابه في الكتابة مع الحرف المكتوبة، ولكنه مختلف في شيء.

* بعد عرض الصور على الطفل يطلب منه:

* تذكر الشكل الذي لم يره في الصورة.

* تذكر الأجزاء المناسبة لكل شكل في الصورة.

* تذكر الشكل الناقص.

* تذكر مواضع الأشياء التي رآها من قبل.

* ملاحظة التغير الذي رآه في الصورة.

* تذكر الحرف المكمل للكلمة التي رآها من قبل من بين مجموعة حروف.

* تذكر الكلمة التي رآها من قبل.

٥. مهارات التعبير اللفوي:

تعبير عن قدرة الطفل للتعبير عن نفسه واستعماله للغة بسهولة، عن طريق:

١- الحديث عن نفسه.

٢- التحدث عن الأشياء.

٣- فهم معنى الكلمات التي يستخدمها.

٤- التعبير عن المفهوم بوضوح.

٥- إدراك العلاقات.

٦- فهم دلالة المفهوم.

دور المعلم في مرحلة الاستعداد للقراءة عند الأطفال:

من الأمور الضرورية في تعليم مبادئ القراءة للطفل، والتي على المعلم أن يهتم بها معرفة العوامل والطرق التي ينمي بها الاستعداد للقراءة عند الطفل، والمقاييس التي يقيس بها، والاهتمام بتطبيق برامج الاستعداد، وجعلها مادة دراسة صالحة لتربية الطفل، وزيادة نموه.

ومن النشاط التي يجب أن تتضمنها برامج الاستعداد للقراءة : التدريب على إدراك الألوان والتمييز بينها وتسميتها، والتلوين بالألوان والمناظر والصور، بما يتفق مع مظاهر الطبيعة من تمييز ألوان الحيوانات والأقمشة، ويطلب منهم وصف ما يشاهدون من صور، بما يزيد من ثراء خلفية الأطفال، ويساعدهم على فهم ما يقرأون كما يساعد على إدراك الكلمة عند القراءة، وأن يدرّبهم على القراءة من اليمين إلى الشمال من خلال أن يعرف الطفل يمينه وشماله أولاً، ويدرك مفهوم اليمين والشمال، وربط ذلك بأشياء من البيئة حول الطفل، وكذلك من ملاحظته للمعلمة، وهي تكتب على السبورة من اليمين إلى الشمال. كذلك، من خلال تقديم الكتب إلى الأطفال في وقت مبكر؛ مما يساعد على تنمية ميلهم إليها ورغبتهم في قراءتها، وأن يشجعوا على فحص كتب من المكتبة، وأن يختاروا منها ما يشاءون لكي تقرأه لهم المعلمة بصوت عال. كذلك مناشط مثل كتابة أسمائهم على الأدراج أو في بطاقات وملاحظتهم لذلك، وأن تلفت أنظارهم إلى بعض الكلمات الموضوعة في الأماكن المختلفة في الروضة، وكذلك أيضاً يجب أن تعمل المعلمة على جعل غرفة الدرس بيئة مريحة يألفها الأطفال.

متى يتعلم الطفل القراءة؟

إن القراءة من العمليات التعليمية العضوية، التي تحتاج إلى نضج واستعداد معين قبل تدريب الطفل على تعلمها. فهذا الاستعداد لا يتوقف على عامل النضج وحده، ولكن أيضاً على بيئة الطفل وخبراته السابقة ومحصوله اللغوي، بجانب النضج الجسمي والعقلي، وعلى ذلك تقابلنا التساؤلات التالية:

متى نعرف أن الطفل مستعد للقراءة؟

وماذا يحدث لو حاولنا أن نعلمه القراءة قبل أن يستعد لها؟

وماذا يحدث لو أخرنا تعليمه القراءة لفترة تالية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تقابلنا مع بعض الآراء فى توضيح ذلك، ومن خلال البحوث والتجارب ظهرت إجابات اختلفت أو تعارضت.

ونلخص تلك الآراء فيما يلى:

١- هناك من يتعجلون الطفل، فيجبرونه على تعلم القراءة بطريقة منظمة عند دخوله المدرسة، سواء كان مستعداً لها أم غير مستعد. فإذا لم ينجح الطفل فى تعلم القراءة، اتهم بالغباء أو التقصير، ويضطر المعلم إلى استخدام أساليب العقاب البدنى لإجبار الطفل على تعلم القراءة.

وقد أثبت التجارب والبحوث أن الطفل الذى لم يبلغ نضجه اللازم للقراءة يظل بطيئاً فى تعلمه، مهما بذل من جهد، كما أن إكراهه على تعلم القراءة يمكن أن يؤدى إلى إصابته ببعض الاضطرابات النفسية وكرهيته للقراءة، التى تستمر معه فى المراحل التالية من دراسته؛ نتيجة الضغط عليه فى تعلم القراءة، دون أن يصل إلى مستوى النضج المطلوب لها.

٢- على العكس من ذلك، نجد بعض الآراء تؤيد تأجيل عملية تعلم الطفل للقراءة حتى يضمنوا استعدادة، والمبالغة فى التأجيل بعد دخول الأطفال المدرسية الابتدائية بعام أو عامين، متعللين فى ذلك بأن الطفل يكون أكثر استعداداً للقراءة، حينما يكون أكبر سناً، والذى يتبعه زيادة العمر العقلى.

ويؤخذ عليهم فى هذا بأن التأجيل يمكن أن يناسب الأطفال الذى لم يبلغوا استعدادهم عند دخولهم المدرسة، على حين نجد أنه سيعطل الأطفال الذين بلغوا الاستعداد بعد فترة قصيرة من دخولهم المدرسة.

٣- أما أنصار المذهب الوسط الذين لا يؤمنون بالتعجيل بالقراءة ولا يؤمنون بالتأجيل، وإنما يتمهلون مع الأطفال الذين يختلفون فى استجاباتهم للبيئة المحيطة بهم وفقاً لمستوى نضج كل منهم. والمعلم فى هذه الحالة يجب أن يهيئ الظروف

المناسبة للقراءة من خبرات، وصور، ورسوم، وبطاقات، ولوحات، وملصقات، وحوافز... إلخ.

والطفل نفسه طبقاً لاستعداده سيقدر ما إذا كان يقرأ، وكذلك تحديد الوقت الذي يبدأ فيه القراءة.

• بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداده للقراءة:

* تلهفه على النظر إلى الصور.

* إلقاء الأسئلة.

* الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.

* القدرة على استرجاع الكلمات التي يسمعها.

* حفظ أغنيات الأطفال في سهولة.

* الإنصات إلى القصص والأحاديث والتعليق عليها.

* المبادرة في الحديث عن خبراته.

* محاولة الكتابة.

* القدرة على الانتباه والتركيز.

وعلى ذلك لا نستطيع أن نحدد عمراً معيناً نبدأ عنده تعلم القراءة المنظمة المقصودة في وقت واحد.. ولكن نستطيع أن نقول ألا يبدأ الطفل تعلم القراءة، إلا إذا بلغ حداً معيناً من الاستعداد، يؤهله للنجاح فيها حينما يبدأ.

ثانياً: مرحلة البدء الفعلي للقراءة:

تتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية؛ أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة، والمادة الدراسية، والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإجادتها والرغبة فيها. على حين نجد أن الاتجاه التربوي المعاصر يهدف تكوين الفرد تكويناً

سليماً فى النواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية، ويهدف أيضاً أن يقرأ الفرد من أجل:

- ١- توسيع أفق تفكيره وتنمية خبراته من خلال قراءاته.
- ٢- تعلم القراءة الصحيحة ذات المعنى.
- ٣- أن يشعر بمتعة نفسية من قراءة الكتب.
- ٤- التزود بالمعلومات والحقائق.
- ٥- أن يصبح فرداً مشاركاً فى مجتمعه.
- ٦- أن يتواصل مع الأفق الذى يعيش فيه من خلال فكره.
- ٧- أن تكون لديه القدرة على إدراك مشاكل وطنه، ويصبح مواطناً صالحاً.
- ٨- أن يفهم نفسه ويفهم الآخرين، فيستطيع أن ينظم علاقاته مع الناس.
- ٩- أن تكون له القدرة على تمييز الحقائق من الآراء المختلفة، ومن هذا كله تصبح التربية المعاصرة لها تأثير ملموس فى المنهج، الذى يعد لتعليم الطفل مبادئ القراءة.

الأسس الأولية التى يجب أن يبنى عليها تعليم الطفل مبادئ القراءة:

١. أن يراعى الفروق الفردية بين الأطفال:

تظهر هذه الفروق الفردية واضحة فى مرحلة الاستعداد التى تسبق مرحلة البدء الفعلى فى تعلم القراءة؛ فيجب على المعلم مراعاة هذه الفروق واحترامها، من خلال استخدامه أسلوباً مرناً فى تعلم القراءة، قابلاً للتكيف واستعدادات الأطفال المختلفة؛ حيث إنه قد يجد من بين الأطفال من هو قادر على تعلم القراءة وإتقان المهارات فى وقت قصير، على حين قد يجد طفلاً آخر، يحتاج إلى وقت أطول لإتقان هذه المهارات نفسها.

ففى الحالة الأولى سوف يستطيع الأطفال تعلم القراءة نظراً لوجود النضج والاستعداد والخبرات المؤهلة لذلك. بينما فى الحالة الثانية يعزف الأطفال عن تعلم القراءة؛ نظراً لعدم توفر النضج والاستعداد والخبرة.

والمعلم الناجح هو الذى يعمل على تدارك ذلك، وتقديم الأنشطة والتدريب على تعلم القراءة داخل حجرة النشاط، مستخدماً الوسائل المختلفة من قصص وصور ومفردات ومعان، على أن يكيف أسلوبه ومادته؛ حتى يشعر كل طفل أنه يساهم فى تعلم القراءة بشوق ولهفة.

٢. أن يعمل منهج تعليم القراءة على إثارة رغبة الطفل للقراءة؛

دلت الأبحاث النفسية المختلفة على أن الطفل فيما بين الخامسة والسابعة يكون كثير الاهتمام بنفسه، وهذا يعنى أن الرغبة فى القراءة يمكن أن تتوافر فى الطفل، إذا كانت المادة المعدة لتعليمه القراءة، تستقى موضوعاتها من خبراته، وتحديثه عما يعرفه، وما يرغب تعرفه، على أن تصاغ مادة هذه الموضوعات بلغة سلسة، سهلة، وتكون مفرداتها ومصطلحاتها متناسبة مع لغة الطفل؛ وبذلك يصبح تعليم القراءة عملاً ممتعاً يحبه الطفل.

٣. أن يراعى برنامج تعليم القراءة قدرات الطفل فى كل مرحلة من مراحل النمو؛

يجب أن يراعى برنامج تعليم القراءة مراحل نمو الطفل واختلاف قدراته فى هذه المراحل، كأن يتضمن كتاب الطفل مفردات مناسبة لسنه وخبرات مناسبة للغته، وليست بعيدة عنه، وكذلك تحتوى موضوعات يستطيع إدراكها وليست بها تعقيدات أو مليئة بالمصطلحات الغريبة، أو تكون أقل أو أعلى من مستوى إدراكه فينصرف الطفل عن القراءة، وتصبح أمراً عسيراً بالنسبة له، ويتعرض لاضطرابات نفسية تؤثر على حياته الدراسية فيما بعد.

٤. أن يتعلم الطفل تمييز الكلمات وتحليلها؛

تعتبر مهارة تمييز الكلمات بمعرفة أشكالها أو بقراءتها كاملة أو بقراءة مقاطعها أو بمعرفة أصواتها من المهارات، التى يجب أن يتعلمها الطفل مع مراعاة اتباع الأساليب التربوية النفسية الصحيحة فى الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن الكل إلى الجزء، واستخدام التكرار الممتع لتثبيت ما يريد تعليمه للأطفال، والتأثير الإيجابى لخبرات واهتمامات الأطفال، على أن يعمل على تنويع التدريبات والتمارين على اختلاف أنواعها، كقراءة قصة قصيرة مبسطة لاتتعدى مادتها المفردات والمصطلحات، التى

يستطيع الأطفال تمييزها وتحليلها وتركيبها، وحينئذ يرغبون فى القراءة، ويصبح مفهومها فى أذهانهم مفهوماً واسعاً.

٥. أن يتعلم الطفل إدراك معنى ما يقرأ؛

إن القدرة على إدراك المعنى من الكلمات المكتوبة، من القدرات التى يجب أن تكون وتنمو عند الطفل، وهى تحتاج إلى اهتمام كبير؛ لأن الطفل يجب ألا يتعلم إدراك معنى الكلمة المفردة المكتوبة فقط، بل معنى الجملة أيضاً والقصة القصيرة... إلخ.

ويمكن للمعلم أن يستخدم بعض الوسائل التى تساعد على تكوين القدرة على إدراك المعنى وتنميتها عند الطفل، مثل:

أ- الصور.

ب- الأسئلة.

ج- الألغاز والأحاجى.

على أن تساعد تلك الوسائل على إدراك الطفل للمعنى الكلى، ثم المعانى الجزئية وليس المعنى العام فقط، كذلك يتعود الطفل تلخيص ما يقرأ ويربط الأسباب بالنتائج.

٦. أن تنمى القراءة الذوق الأدبى عند الطفل،

إن الهدف من تعليم القراءة هو تربية الطفل وتنميته بصورة عامة، وتعليم القراءة يجب أن يصقل الطفل ويكسبه عادات حسنة، يكون لها أثر فعال فى تكوين شخصيته وتقويتها، مثل: حسن الإصغاء، القدرة على التعبير، والتذوق الأدبى.

طرق تعليم القراءة

تلعب القراءة دوراً مهماً وفعالاً فى حياة الفرد؛ لأنها تساعد على فهم ما يقرؤه، وإدراك معناه ومدلوله، بحيث إن القراءة ليست ترديد أصوات فقط، لها رسوم على الورق، ولكنها ترديد الأصوات فى فهم وسرعة ودقة وأداء وتذوق.

إن التعسر في القراءة ينشأ عنه تعسر في العلوم الأخرى؛ لأنه لو افترضنا مثلاً أن الإنسان الذي يريد أن يتعلم الحساب، لابد له أن يقرأ جيداً أولاً و.. هكذا، فإن الفرد الذي يريد أن يعرف معلومات عامة، سواء كانت معلومات عملية، أو معلومات اجتماعية، فلا بد له أن يقرأ أولاً. فالقراءة ضرورية للفرد في جميع المراحل التعليمية، وإذا كنا بصدد تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للقراءة، فإننا نجد أن هناك مرحلة من النضج والاستعداد لابد أن يبلغها الطفل، قبل أن يتعرض لبرنامج في عملية القراءة، ولا يفوتنا في هذا المجال، إلا أن نضع في اعتبارنا أن الأطفال في العمر الواحد - وحتى الأطفال في الأعمار المختلفة - يختلفون في الوقت الذي يبلغون فيه هذه المرحلة:

ومن ثم تعددت طرق تعلم القراءة للأطفال، ونجد منها:

٢- الطرق التحليلية

١- الطرق التركيبية

١. الطرق التركيبية:

سميت هذه الطرق بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي «الحرف»، ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون «كلمة»، ثم من الكلمات تكونت جملاً قصيرة.

و تعتمد هذه الطرق على الانتقال بالطفل من تعلم الجزء «الحرف»، إلى تعلم الكل «الكلمة».

وكانت هذه الطرق تستخدم في الكتابيب، أو المدارس؛ حيث كان المعلم يشير إلى الحروف على السبورة بعصاه حرفاً حرفاً، وهو يذكر أسماءها، والطلاب يرددون بعده هذه الأسماء ويكررونها حتى يحفظونها عن ظهر قلب، ثم ينتقل بهم إلى تعليم أصوات الحروف بالحركات الثلاث (فتح، وكسر، وضم) مثل:

ب، ب، ب ثم ينتقل إلى تعلم مقاطع تنتهي بحرف من حروف المد الثلاثة مثل: بآ، بي، بو، ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى قراءة الكلمات، ثم إلى قراءة الجمل، ثم التدريب، والتمرين، على قراءة قطع أكبر.

هذه الطرق كانت تعتمد على أساس أن القراءة عبارة عن القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها، أما الفهم فيبدو أنه كان ينظر إليه على أنه عملية عقلية، يمكن أن يقوم بها المتعلم من تلقاء نفسه، متى تعرف الكلمات ونطق بها. ويندرج الطرق الآتية تحت الطرق التركيبية:

١. الطريقة الحرفية:

تشير هذه الطريقة إلى تعليم أسماء الحروف وشكلها (ألف أ - باء ب - تاء ت)؛ حيث إن المعلمة تنطق الحرف مع الإشارة إلى رسم الحرف، ثم يردد الأطفال اسم الحرف بأفواههم، ومتابعة رسمه بعيونهم حتى يحفظوا أسماء الحروف، وتتم هذه المرحلة على دفعات، في كل دفعة تحفظ منها مجموعة من الحروف مثل (أبتثجح، خذذرز).

٢. الطريقة الصوتية:

هذه الطريقة تلي الطريقة الحرفية وتكملها؛ حيث إنها تساعد على معالجة الصعوبة الناشئة من البدء بتعلم أشكال الحروف ولمراعاة الخصائص الصوتية للغة العربية؛ حيث يتم فيها تعليم أصوات الحروف وأشكالها مقروءة للحركات الثلاث: (ب فتحة ب، ب كسرة ب، ب ضمة ب).

٣. الطريقة المقطعية:

وهي تبدأ بتدريب التلاميذ على رسم حروف العلة (أ، و، ي) مقترنة بأصواتها، مثل أحمد، ولد، يمامة.

وهذه تتم بالطريقتين السابقتين، ويتم فيها:

- ١- تعليم أصوات الحروف وأشكالها مقروءة بحروف المد (الألف، والواو، والياء).
- ٢- تكوين مقاطع مما سبق للتدريب على نطق الحروف ورسمها وضبطها.
- ٣- تكوين كلمات من المقاطع، مع التدريب على كل من الرسم والنطق المضبوط.
- ٤- تكوين الجمل من الكلمات، مع التدريب على النطق ورسم الكلمة.

الفرق بين الطرق الحرفية والصوتية والمقطعية

الطريقة الحرفية	الطريقة الصوتية	الطريقة المقطعية
تتخذ الحرف أساساً للتعليم وتبدأ بتعليم الأطفال أسماء الحروف مقرونة بأشكالها، مثل: ألف (أ)، باء (ب)، تاء (ت) وهكذا.. وعندما نطلب من الطفل أن يتهجى كلمة (خرج) مثلاً، ينطق أسماء الحروف فيقول هي مكونة من خاء - واء - وجيم، وكذلك عندما نسألهم عن مدلول الرمز (س) يقول (سين).	تبدأ بتعليم أصوات الحروف مقترنة هذه الأصوات بالشكل؛ لأنها ترى أنه لا داعٍ لأن نرهق ذهن الطفل بتعلم أسماء الحروف، ثم بعد ذلك بتعليم أشكالها، كما في الطريقة الحرفية، وتبدأ هذه الطريقة بتعلم الأصوات مباشرة مثل د - ب - ج - ع... إلخ. وعندما نطلب من الطفل أن يتهجى كلمة (خرج)، نراه ينطق أصوات الحروف، فيقول هي مكونة من خ - و - ج، وعندما نسأل عن مدلول الرمز (س) يقول (س).	لا تبدأ باسم الحرف ولا بصوته المفرد، وإنما تبدأ بمقطع يبدأ بصوتين، هما: صوت حرف العلة وصوت حركته كالواو في (ولد).

مزايا الطرق التركيبية من وجهة نظر أنصارها:

- ١- هذه الطرق تتماشى مع منطق الأشياء، وهو البدء من الجزء والانتهاء بالكل؛ إذ إن الحرف أو الصوت هو جزء الكلمة.
- ٢- تساعد على تعرف الأصوات والحروف وكتابتها كتابة صحيحة.
- ٣- تركزها على الضبط (حركات الحروف) منذ البداية، تساعد على النطق الصحيح للكلمات وفقاً لتشكيلها.

٤- سهولة التعلم حيث إن حروف اللغة ٢٨ حرفاً، ومن الممكن للطفل معرفتها في وقت قصير؛ لينطلق بعد ذلك إلى مرحلة تكوين الكلمات.

وبمقارنة هذا العدد المحدد من حروف اللغة بكلمات اللغة التي تعجز عن إحصائها، نجد أن الفرق شاسع بين أحرف عددها ٢٨، وكلمات لا يحصى لها عدد.

٥- لا تستدعى أدوات معينة كوسائل معينة وغيرها.

٦- إن استخدام بالمعلم لهذه الطريقة في تعليم الطفل ناتج من ألفته لهذه الطريقة؛ لأن المعلم نفسه قد تعلم بالطريقة نفسها فأحبها وألفها.

عيوب الطرق التركيبية من وجهة نظر معارضيها:

١- تخالف عملية الإدراك الطبيعي للأشياء؛ إذ هي تبدأ من الجزء وهو الحرف أو الصوت أو المقطع، ثم تنتقل إلى الكل وهو الكلمة، ثم تنتقل إلى كل أكبر تعد الكلمة جزءاً منه، وهو الجملة.

وفي حين أن مسار الإدراك الطبيعي للطفل عكس ذلك تماماً؛ إذ هو يبدأ من الكل ويتضح ذلك من المثال التالي:

عند النظرة الأولى ستشاهد القطار وسقف المحطة وبعض الأبنية وتأخذ صورة عامة عن الناس.

وعند النظرة الثانية ستحصل على تفاصيل لم تلتقطها عينك في النظرة الأولى، فتستطيع أن تحدد حالة كل قطار من حيث الجدة والنوع والتحريك والوقوف - والفراغ أو الامتلاء، كما ستعرف ألوان الأبنية ودهاناتها ونوعيات المسافرين، وأماكن باعة الصحف إلخ...

وفي نظرة أكثر دقة تحصل على تفاصيل أكثر دقة وتحديداً من ذي قبل، وبالمثل لو قرأت أحد المقالات الجيدة للمرة الأولى، ستخرج من هذه القراءة بانطباع عام عما دارت حوله، فإذا أمعنت النظر ستخرج بتحديد للأفكار الأساسية، وبعض التفاصيل، والوقوف على نوع الأسانيد، فإذا أمعنت النظرة الثالثة، أدركت دوافع

الموضوع، وأغراضه، وانتماءاته وخصائص أسلوبه وإذا قرأت من السطور، ما بينها من معان غير مرموز لها بالكلمة المكتوبة، فإدراك الكل سابق على إدراك الجزء؛ لأن الكل أكثر بروزاً ووضوحاً من كل جزء من أجزائه على حدة، كما أنه يحمل معنى واضح السمات، يساعد على سرعة ادراكه.

ومن العجيب أن هذا المنهج الإدراكي قد وجهنا الله إليه أمام أصعب قضية إدراكية، وهى قضية الألوهية والقدرة المطلقة، اقرأ قول الله تعالى من أول سورة الملك ﴿تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (١) الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ (٢) الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ (٣) ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنْقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ (٤) وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحٍ﴾.

٢- هذه الطرق تبدأ من مجهول وتنتهى بمجهول آخر؛ فهى تبدأ بتعليم الحرف أو صوته وصولاً إلى رسمه أو شكله والحروف مجهولة للطفل وأشكالها «مدلولاتها» مجهولة أيضاً للطفل، على حين أن القاعدة التربوية هى البدء بمعلوم وصولاً إلى مجهول. قارن ذلك بما يحدث فى الطريقة الكلية؛ إذ هى تبدأ بكلمة مثل كرة، ومدلول الكرة معلوم للطفل؛ لذا بدأ منه لنصل إلى معرفة مجهول هو هذا الرمز الكتابي الدال على الكرة، والمتمثل فى هذا الشكل «كرة».

٣- هذه الطرق تفتقد إثارة دافعية المتعلم وشوقه؛ إذ إنها تبدأ من أشياء لا معنى لها عند الطفل، أو على الأقل لا تستثير رغبته وحببه فى التعلم، وهذه الأشياء هى الحروف أو الأصوات.

٤- المتعلم بهذه الطرق يفصل بين الشكل والمعنى، ويركز على النطق الصحيح لكل حرف على حدة، ثم ينتقل إلى الحرف الثانى والثالث و... هكذا، وهذا يترتب عليه أمران:

أ- البطء فى القراءة.

ب- إهمال المعنى سواء على مستوى الكلمة أو الجملة أو أكثر، وبهذا نكون قد

كسبنا دقة النطق، وخسرنا سرعة التعرف وربط الرمز الكتابي بمدلوله، وسبب ذلك أن متعلم هذه الطريقة يتخذ من الحروف فقط مدخلاً لتعرف الكلمة.

٥- الترتيب الذى يسير عليه تعلم الحروف (أ ب ت ث - ج ح خ - د ذ - ز.. إلخ) يراعى عاملاً واحداً هو توالى الحروف المتشابهة فى الرسم، ولكنه أغفل التدرج من السهولة إلى الصعوبة؛ أى من الحروف البسيطة فى الرسم إلى المعقدة إلى أن ينتهى بالأكثر تعقيداً.

فمثلاً عندما نقارن بين حرفى (ث)، (ج) فنجد أنهما فى الترتيب رقم ٤، ٥ تسلسل الحروف الإيجدية كذلك حرفى (م)، (ن) يعدان رقم ٢٤، ٢٥ فى ترتيب الحروف الأبجدية.

تلاحظ من ذلك أن حرف (ث رقم ٤) يشبه حرف (ن رقم ٢٤) فى كل شىء، ماعدا النقط التى تجعلهما مختلفين، وهنا تكمن الصعوبة بين حرف (الثاء) و شبيهه حرف (النون).

ولو قارنا الصعوبة فى كتابة الحرف (ج) والصعوبة الكتابية فى حرفى (م، ن) لوجدت أن (ج) أصعب، ومع ذلك تقع فى ترتيب سابق على (م، ن) وهذا الترتيب غير التربوى فى رسم الحروف، يواكبه ترتيب غير تربوى فى نطق أصوات هذه الحروف؛ إذ نجد بعض الأصوات الصعبة مثل (ج)، (ث)، (ر) فى المقدمة.

٢. الطرق التحليلية؛

تسير الطرق التحليلية فى اتجاه عكسى للطرق التركيبية؛ إذ تبدأ من الكل وتنتهى بالجزء، وقد تنسب هذه الطرق إلى ما تبدأ به فتسمى (الكلية)، أو إلى ما تثنى به فتسمى (التحليلية). وفى هذه الطرق - بعد تعلم الكل تنقل إلى مرحلة تالية، وهى تحليل هذا الكل إلى أجزائه.

ويختلف مفهوم الكل عند التربويين، ونتيجة لهذا الاختلاف، تتنوع هذه الطرق - فهناك طريقة الكلمة التى عند من يعتبرون الكلمة كلاً؛ إذ هى الوحدة الصغرى المستقلة التى يتكون منها الكلام. وهناك طريقة الجملة عند من يعتبرون أن الكل لا

يتحقق بالكلمة، وإنما يتحقق بالجملة التي تعد كلاماً ذا معنى مكتمل. وهناك طريقة لوحة الخبرة عند من يعتبرون أن الكل لابد أن يكون عملاً متكاملاً لا كلمة، أو جملة.

وهناك طريقة القصة، باعتبار أن القصة زيادة على كونها كلاً، فهي كلٌّ مشوق وجذاب.

خطوات الطرق التحليلية:

الإطار العام الذي تتبعه هذه الطرق ، هو:

١- البدء بالكل « كلمة - جملة - خبرة - قصة ».

٢- تحليل هذا الكل إلى وحدات ضمنية أصغر منه ، يبدأ بلوحة الخبرة والقصة يحللها إلى جملة، ومن هنا يبدأ بالجميل يحللها إلى كلمات، ومن ذلك يبدأ بالكلمة يحللها إلى حروف وأصوات.

٣- تعليم الحروف صوتاً وضبطاً بالشكل.

٤- تكوين الكلمات من الحروف المتعلمة.

٥- تكوين الجمل من الكلمات.

وهذا الإطار العام لا يمنع من أن يكون لكل طريقة من الطرق السابقة مسارها الخاص بها، وأن بعض الطرق يتبع فيها أكثر من أسلوب، وإليك عرض لأهم طريقتين من الطرق التحليلية.

أولاً: طريقة الكلمة:

يرى أنصار هذه الطريقة أن البدء بالكلمة أيسر في التعلم من البدء بالحرف؛ إذ للكلمة معنى لدى الطفل؛ كما أن سمات الكلمة ومعالمها أوضح من الحرف. أضف إلى ذلك أن الكلمة أقرب إلى طبيعة عملية القراءة؛ فنحن لا نقرأ حرفاً حرفاً ولا صوتاً صوتاً، ثم نضم مجموعة الحروف أو الأصوات لتكون منها كلمة، وإنما نقرأ في وحدات كلية ذات معنى، هي الكلمات واللقطة الواحدة للعين تتسع لتشمل كلمة، أو كلمة وجزءاً من كلمة أخرى أو أكثر.

خطوات طريقة الكلمة:

تتبع طريقة الكلمة الخطوات الآتية:

١- تقديم مجموعة من الكلمات المألوفة لدى الطفل مقروءة بصورها (سعاد) تحت صورة الفتاة، (كرة) فوقها رسم كرة، وتتخذ هذه الصورة أساساً للبدء من المعلوم (وهو الرسم الصوري والصورة الصوتية)؛ للوصول إلى معرفة مجهول (وهو الرسم الكتابي).

وبشرط أن يكون هذا المعلوم سهلاً في الشكل الكتابي، قابلاً للبناء عليه، واتخاذهِ أساساً لتكوين كلمات ذات علاقة به، وتمهيداً للمرحلة الجمالية، فيما بعد. وعندما نتقل من الكلمة الأولى، وعندما يحفظها التلميذ شكلاً وصوتاً، نقدم إليه كلمة ثانية، وكلمة ثالثة... وهكذا.

٢- تقدم للتلميذ مجموعة من الكلمات ذات العلاقات الوثيقة، وتعرفها ثم نتقل إلى مرحلة تالية، وهي تكوين الجمل، ثم يلي ذلك تكوين العبارات، ويصبح ذلك كله تمرين على التعرف بالفهم والنطق. فإذا ما تكون عند المتعلم رصيد من الكلمات والجمل، التي اشتملت على كل الحروف، وتكررت هذه الحروف، في أوضاع مختلفة أدرك المتعلم أوجه الشبه والاختلاف بينهما عند الأفراد.

٣- مرحلة التحليل، وتعنى تقطيع الكلمة إلى أجزائها من الحروف والأصوات والتدريب عليها نطقاً ورسمًا وضبطاً.

ثانياً: طريقة الجملة:

تتفق هذه الطريقة مع طريقة الكلمة في الأساس الذي تركز عليه، وهو أن التعليم ينبغي أن يبدأ من شيء ذي معنى وهو الوحدة الكلية. أما من حيث مفهوم هذه الوحدة، فهما يختلفان؛ إذ يرى أنصار طريقة الجملة أن الوحدة الكلية ذات المعنى هي الجملة لا الكلمة؛ إذ الكلمة ذات معنى عام لا تخصص إلا بوضعها في سياق محدد.

خطوات طريقة الجملة:

تختلف طريقة السير بين طريقتي الكلمة والجملة في نقطة البدء، فبدلاً من البدء بعرض كلمة مفردة كما في طريقة الكلمة، تبدأ هذه الطريقة بعرض جملة كاملة ليتعرف الطفل شكلها، ويربطه بمعناها، وبعد أن يستوعب هذه الجملة، ينتقل إلى جملة أخرى، وتكون الجمل والكلمات مما هو مألوف للطفل.

الفرق بين الطرق التحليلية المختلفة:

يبدو هذا الفرق في نقطة الانطلاق، والتي تبدأ السير منها لكل طريقة، وأحياناً في خطوات السير، فكل من طرق القصة والجملة تبدأ من الكل؛ وفق مفهومها لهذا الكل، ثم تنتقل إلى وحدة أصغر منها حتى تصل إلى مكونات البنية الأولى للغة أو المادة الخام، التي تصنع منها وهو الصوت أو الحرف. غير أن طريقة الكلمة، تبدأ أيضاً من مفهومها للكل، وهو الكلمة المفردة، ثم تصعد إلى الجملة ثم تهبط إلى الأصوات والحروف وفقاً لما يأتي:

مثل: أ - مرحلة تعرف الكلمات: سعاد، الكرة، تلعب.

ب - مرحلة تكوين جملة من الكلمات، سعاد تلعب الكرة.

ج - مرحلة تحليل الكلمة إلى أصوات، سعاد تتكون من: س - عا - د.

مزايا الطرق التحليلية (الكلية) من وجهة نظر أنصارها:

ملحوظة: ما يعد مزية في الطرق التحليلية يعد نقیصة في الطرق التركيبية والعكس صحيح غالباً.

ويعدد أنصار هذه الطرق مزاياها فيما يلي:

١ - تتماشى مع قانون الإدراك الذي يبدأ من الكل وينتهي بالجزء، ماراً بما بينهما من وحدات متتالية في الصغر.

٢ - تبدأ من شيء ذي معنى مستقل، وهو مدلول الكلمة أو الجملة.

٣ - تبدأ من المعلوم وهو مدلول الكلمة أو الجملة وصوتها، منتقلة إلى مجهول هو تعرف رسم الكلمة أو الجملة كتابة.

فمدلول الكرة معروف للطفل وصورتها الصوتية مألوفة لدى أذنه، وطالما سمعها ووعاها، ويبقى مجهول واحد نريد أن نعرفه وهو الصورة الكتابية للكرة.

٤- وسائل تعرف الكلمة متعددة، فمنها السياق والشكل العام للكلمة وألفتها ومعرفة معناها، وكل هذه الوسائل تجعل تعرف الكلمة يتم بسهولة، ومن ثم بسرعة؛ ولذا فهي تعود المتعلم السرعة والانطلاق في القراءة.

٥- تحفز التلميذ على التعلم وتجعل التعلم عملية محببة؛ إذ سرعان ما يتعلم الطفل كلمات، وجمالاً كان يعرفها ويجهل قراءتها.

٦- تجعل الطفل يتعود منذ الصغر ربط المعنى بالشكل، وأن يفهم ليقراً لا أن يقرأ ليفهم.

عيوب الطرق التحليلية من وجهة نظر معارضيه:

١- تجعل معرفة الطفل للقراءة قاصرة على الكلمات والجمل التي قرأها فقط، فإذا وجه بكلمة جديدة، أو جملة جديدة، أو كلمة جديدة داخل جملة مألوفة، عجز عن قراءتها.

٢- قد تهمل هذه الطرق ضبط الأحرف بحركاتها، ومن ثم نجد خلطاً سيئاً في نطق الكلمات وضبطها، بل قد يعجز لسان الطفل عن مطاوعته على هذا الضبط رغم معرفته، ومن هنا نرى بعض الطلاب ممن تعلموا بهذه الطريقة لو قلت له: أعرب جملة «سلمت على محمد» يقول لك محمد مجرور وعلامة جره الكسرة، ولو قلت له اضبط حرف الدال في محمد، مع النطق لضبطها بالسكون، أو بغيره فقليلاً ما يستطيع نطقها مضبوطة بالكسرة.

٣- هذه الطرق تفرق الطفل في خضم الكلمات، وتجعله كاللبغاء، يردد فقط مجموعة الكلمات التي حفظها.

٤- تعليم القراءة بهذه الطريقة مخالف لتعلم الكلام، وإذا لاحظنا كيف يتعلم الطفل، وجدناه يعد ما يسمع من كلام الأهل والمحيطين به، ويبدأ في تقليد ما سمع، ويحاكيه. وعندئذ فإنه يبدأ من الجزء، ينطق صوتاً، سواء كان له دلالة

عنده، أو لا، ثم صوت يدل على شعور، أو إحساس، أو حاجة، ثم صوت يعبر به عن كلمة سمعها من حوله، ثم كلمة يعبر بها عن جملة طلبية أو خبرية، وبذلك تكون الطريقة الكلية مخالفة لطريقة تعلم الكلام الطبيعية.

مقارنة بين الطرق التركيبية والتحليلية:

م	الطرق التركيبية	الطرق التحليلية
١	تبدأ من الحرف أو الصوت «الجزء» وصولاً إلى الجملة أو العبارة «الكل».	* تبدأ على عكس المسار السابق.
٢	تبدأ من الشكل وتنتهى بالمعنى.	* تبدأ من المعنى وتنتهى بالشكل.
٣	تركز على إتقان نطق ومعرفة الحروف، ومهارات القراءة الأولية ومهارات الرسم الكتابي.	* تركّز على فهم واستيعاب مدلول الرموز الكتابية وعلاقاتها.
٤	لا تهتم بالتعلم وحاجاته ودافعيته للتعلم، وتبدأ بتعلم حرف له مدلول مجرد ومجهول.	* تركّز على الدوافع والحاجات والاتجاهات؛ إذ تنتهى المادة المتعلمة من خبرات وميول المتعلم.
٥	تهتم بالدقة فى النطق والسير بحذر.	* تهتم بالسرعة وإيجاز أكبر عدد من الكلمات والجمل.

الوسائل السمعية البصرية

إن الوسائل السمعية البصرية بمفهومها الواسع هى وسائل تعليمية، تستخدم أكثر من حاسة فى آن واحد كالأفلام المتحركة والتلفزيون التربوى التعليمى. وهى تعمل على تهيئة الخبرة المباشرة لتنمية ثروة الطفل اللغوية، وهى تفيد فى تعلم المعانى بأسلوب تلقائى مباشر، وتساعد الطفل على تذكر الحقائق ووضوحها فى ذهنه، حيث يستطيع استرجاعها عند الحاجة. وتساعد المتعلم أيضاً على التعلم بطريقة شيقة

باستعداد أكثر عدد من الحواس، كما تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التربوية
الموضوعة له بيسر وسهولة، وتجعل التعلم أقرب إلى الواقع، وتدريبه على إجادة نطق
الألفاظ.

المناقشات

إن المناقشات التي تحدث بين الطفل والمعلم داخل الروضة، من خلال استخدام
الألعاب والمواد المختلفة في نشاط لعب الأدوار، تساعد الطفل على استخدام كلمات
ومفردات كثيرة من خلال مشاركته في الحديث مع الأطفال الآخرين، وتشجيع
المعلمة على التحدث عن طريق عرض أشياء أو صور وتطلب منه التحدث عنها؛ مما
يساعد الطفل على التحدث بطلاقة ووضوح والتغلب على الخجل والتسلسل في
الأفكار والتكلم كل في دوره، والتحدث بجمل تامة وليس بكلمات مفردة.

تعليم مهارات الكتابة للطفل

إن الكتابة هي رموز تكون كلمات أو جملاً ذات معنى وظيفي، والطفل في بداية تعلمه القراءة والكتابة يتعلم الحروف الأساسية عن طريق أصوات اللغة، ولكنه لا يستطيع الكتابة إلا إذا اكتمل النضج العصبي، وأنه يتعلم أولاً رسم الرموز الكتابية، وهذا لا يتأتى دون التحكم في القبض على القلم، وفي حركات يديه وأصابعه أثناء تحريكها وتأزر حركة العين مع اليد؛ أي إن الطفل لا يستطيع الكتابة إلا إذا وصل إلى مستوى من النضج العقلي، يمكنه من تعلم الكتابة.

كما يجب أن تتوفر مجموعة من الشروط عند تهيئة الطفل وإعداده للكتابة، نجد منها:

١- مراعاة وصول الطفل لمستوى من النضج العصبي والانفعالي، قبل البدء في تعلم الكتابة.

٢- مراعاة الفروق الفردية في استعداد الطفل للكتابة.

٣- مراعاة النضج الحركي للأطفال وضبطهم وسيطرتهم على توازنهم الجسمي والحركي قبل البدء في تعلم الكتابة.

٤- مراعاة نوعية الأدوات المستخدمة في تعلم الكتابة والتدرج فيها، لما له من تأثير كبير على تعلم الأطفال المبتدئين (أقلام - ورق - فرش - طباشير.... إلخ).

٥- مدى تفهم الآباء للطريقة المتبعة في تعليم أطفالهم الكتابة، بما يساعدهم في ازدياد استعدادهم للتعلم.

مهارات الكتابة:

تعتمد الكتابة على التأزر البصري الحركي، فتناسق حركات العين مع اليد يحتاج إلى تدريبات تساعد الطفل على:

- التحكم في أصابعه عن طريق التآزر بين حركة العين مع اليد، أثناء تأدية أنشطة مختلفة تتدرج من عمل كرات من الصلصال أو ورق الكوريشة، وتتدرج هذه

الكرات فى الصغر؛ حتى يمكن ضغطها بأصابع اليد. وتكرار هذا العمل من شأنه أن يقوى عضلات اليد والأصابع.. كما أن وضع هذه الكرات داخل رسوم محددة يساعد على التأزر البصرى اليدوى.

- يتم تدريب الطفل على مهارات التمييز البصرى، السابق عرضها فى التدريب على إتقان مهارات القراءة، باستخدام التلوين المتدرج باستخدام فرشاة عريضة أولاً عندما يطلب من الطفل تلوين الأصغر أو الأكبر، ثم يلون الأشياء فى الجانب الأيمن أو التى تتجه يمينا ويلون الأشياء فى الجانب الأيسر، أو التى تتجه يساراً بلون آخر.

وتعتبر الكتابة من المهارات الأساسية التى يقابلها الطفل فى أول مرة فى حياته. وأن تدريب الطفل على بدايات الكتابة تعتبر مهمة أساسية. إلا أن هناك عديداً من الصعوبات يمكن أن يواجهها الأطفال؛ خاصة الذين يعانون من صعوبات فى التعلم، والتى تتمثل فى الإدراك البصرى وضعف العصب الحركى، ونقص الإدراك الفراغى (المكان) وصعوبات مفهوم الجسم.. هذه الصعوبات وغيرها سوف تؤثر بالشك على بدايات التعلم الكتابى.

وفى برامجنا التربوية الخاصة لا يوجد منهج أو خطة معينة لحل تلك المسائل، وفلسفتنا فى ذلك تقوم على أساس تشخيص حاجات كل طفل، ثم التخطيط للمنهج بما يقابل تلك الحاجات، وأن الأهداف الأولية لتلك الفلسفة تكون من خلال المسلمات التى تنطلق منها، والتى تعتمد على أن الكتابة الراححة تستخدم كمعين فى الهجاء والقراءة، وتساعد على الاتصال المكتوب.

وتعتبر مرحلة الرسم ضرورة؛ خاصة للأطفال الذين يعانون من ضعف فى الوظائف الإدراكية أو التعبيرية أو الوظائف المتكاملة.

استراتيجيات تقديم بداية الكتابة للطفل

١. الاستعداد الحركى، الإدراكى

إن الاستعداد للكتابة يتمثل فى إيجاد التناسق بين الرؤية البصرية وحركات الجسم أو مكوناته، والعمل على الارتقاء به على نطاق واسع.

إن بناء شعور الإحساس بالحركة، أى إحساس الفرد بالطاقة الناشئة عن الحركة، والتي تتعلق بالنشاط الحركى المعبرة عن إدراك وشعور الفرد بحركات عضلات، تكون بمثابة أهمية قصوى فى مرحلة ما قبل الكتابة.

وينبغى تدريب الطفل على أنواع مختلفة من الحركات، من خلال حركات العضلات الغليظة، مثل: فوق - تحت - أمام - خلف - داخل خارج. وكل من الذراعين ينبغى استخدامهم بتلقائية، ويمكن استخدام عبارات تغذية تعبر عن المدح من قبل الكبار؛ إذ من الممكن الاستعانة بها للتشجيع، حينما تكون هناك مشكلة؛ فاللفظية سوف تساعد على تدعيم اتجاه الحركة.

ويمكن للطفل أن يمسك بقطعة من الطباشير فى كل يد، حيث يدرب الطفل على رسم دوائر، تكون على شكل خطوط من أعلى إلى أسفل، ثم ترسم هذه الخطوط مرة ثانية من أسفل إلى أعلى، فيذهب الطفل فى الكتابة نحو الأعلى ثم يعود إلى الداخل، أى المتبع بدء المسافة من جسمه، ويمكن للمعلم أن يرسم منزلاً، أو يعمل شكلاً كروكياً على السبورة أمام الطفل، ويجعله يأخذ قطعة من الطباشير ويوصل الخطوط كلما أمكن، وبذلك يرسم الخطوط التى تنتهى إلى الشكل المطلوب.

وبعد استخدام الأنشطة الطباشيرية والتى يمكنها تدريب حركات الأذرع الغليظة، يمكن أن يبدأ الطفل العمل باستخدام قلم من الكربون أو قلم رصاص.

والكتابة على الطين الموضوع فى وعاء مخصص لذلك أو الكتابة على الرمل بواسطة الأصابع، سوف تساعد بلا شك على تعزيز كل من الجوانب الحسية والحركية، وينبغى أن تخضع كل من الحركة والاتجاه للنموذج المحدد، وتكون تحت إشراف المعلمة.

٢. بداية الكتابة ومضاهاة أشكال الحروف

عند بداية تعلم الكتاب تبدأ أولاً بمضاهاة أشكال الحروف، فالنموذج الحدسى الصحيح ينبغى استدعاؤه عندما يرى أو عندما يؤتى اسمه أو صوته، وأن الحروف التى تستمر ذكرها لدى الطفل، ينبغى تعليمها أولاً؛ لأن الحروف الصوتية المألوفة

لديه تكون أسهل فى تعليمها وتمييزها، كما أنها سهلة التحكم فيها من خلال حركة الجسم المستمرة.

وينبغى أولاً أن نبدأ فى تعليم الحروف الأبجدية البسيطة، ويمكن استخدام الألوان للتمييز بين الاختلافات البصرية فى الحرف مثل الحرف (س)، ويمكن استخدام لون واحد للحروف المتشابهة ولون آخر للحروف التى تختلف عنها، كما يمكن استخدام أكثر من لون للحرف الواحد؛ خاصة الحروف ذات التواءات مثل (س، ش، ص، ض) .. فيمكن للتواءات أن تكون بلون، و يكون الذيل بلون آخر... وهكذا، أو يمكن للطفل أن يقلد ذلك باستخدام الطباشير أو القلم الرصاص؛ حتى يأخذ شكل الحرف الكلى، كما يكتبه بالفعل، حتى لا يكون هناك تفتيت فى شكل الحرف بسبب وجود الفروق البصرية بين أجزاء الحرف. كما ينبغى مراعاة النموذج الحركى المتكامل للحروف عند الكتابة، وعندما يكتب الطفل الحرفى.. فإنه ينبغى أن يردد صوته شفاهة؛ حتى يمكن ربط التعليم السمعى بالتعليم الحركى - بصرى فى الوقت نفسه.

٣. التنظيم الكتابى (الفراغى) فى بدايات الكتابة

إن القدرة على استخدام المسافات الفراغية المناسبة تعتمد بالضرورة على إمكانيات الطفل الفردية. ونلاحظ فى هذا الصدد أن عديداً من الأطفال ربما يحتاجون إلى سطور ملونة ذات مسافات واسعة، للتمييز أو التحديد، أو يحتاجون إلى فراغات واسعة ليكتبوا الحروف.

وسواء هذا أو ذاك .. فإن التخطيط المناسب ينبغى استخدامه؛ حتى نسمح لفردية كل طفل أن ينجح فى الأداء الذى يقوم به.

ولتحقيق ذلك، يمكن استخدام أوراق خاصة للكتابة، تعتمد على النظام الذى سبق الإشارة إليه، فهو يتضمن سطرين حمراوين من الأعلى والأسفل، وسطرين خضراوين فى المنتصف، وبذلك.. يوجد أربعة سطور وثلاثة فراغات، ومن ثم يتضمن كل خطين، وكلاً من ارتفاع أو طول الحرف أو عرض الحرف فى الفراغ.

وعند هذه المرحلة ، فإن الأطفال يكونون قادرين بالفعل على عمل حروف منسوخة طبق الأصل.

٤. ربط العناصر وبداية الكتابة:

عندما يتقدم الطفل في الكتابة .. فإنه يكون قادراً على كتابة حرفين أو ثلاثة حروف مختلفة على السطر، كما يستطيع تغيير نموذج الحركي بسهولة، ثم يمكنه بعد ذلك كتابة حرفين مرتبطتين ببعضهما، ولأنه يلتقط الحروف شفاهة.. فإن معظم الحروف المرتبطة تكون على السطر، والتي لا تكون كذلك ينبغي تعليمها، والتي تتحدد في شكل الامتداد على الخط الأعلى أو الامتداد على الخط الأسفل. وتجنباً للأخطاء، ينبغي استخدام الألوان لجذب بالانتباه لمكان وربط الحروف.

إن بداية تعلم الكتابة تحتاج إلى خطة محكمة الخطوات وملتزمة بقواعد، تتطلب من الطفل إنجازها.. ويمكن مناقشة الطفل في مغزى استخدام حروف النسخ، ثم حروف الرقعة؛ لأنه في النسخ يحتاج إلى دقة، كما أنها تستخدم عند إبراز شيء والتركيز عليه؛ حتى يتعود الطفل الحرف المطبع في الصحف والمجلات أو الكتب.

وينبغي تشجيع الطفل على أن يجرب ويمارس العمل بنفسه (الرقعة - النسخ)، وهذا يجعل الطفل غير جامد أمام نظام معين، وأن يدرك حقيقة أن الحروف تأخذ أحكاماً مختلفة وأشكالاً مختلفة.

ونخلص من ذلك إلى أنه في الكتابة ينبغي استدعاء الوظائف المتعلقة بالأعصاب والعضلات للعمل وتدريبها، وتقديم العون للصعوبات، التي قد تطرأ عليها؛ لمساعدة الطفل من المراحل التالية.

مراحل تعليم الكتابة للطفل:

إن التعبير الكتابي ينبغي أن يظل وسيلة اتصال بين الطفل والآخرين، الأمر الذي يتطلب منه استخدام رموز متفق عليها، تنسخ أصوات الكلام المنطوق. ويتعلم الطفل الحروف الأساسية، التي تتكون منها أصوات اللغة عند بداية القراءة والكتابة.

أولاً: المرحلة الأولى لتعلم الطفل الكتابة:

يرى بياجيه piaget أن تعلم الطفل الكتابة يتطلب منه بذل جهد معين لتعلم عادة،

والواقع أن التعبير الخطى للطفل هو ثمرة تحرك إيقاعى منظم ليد الطفل على الورق. وهذا التحرك يتطلب بالضرورة توافقه مع تحكم الطفل البصرى؛ لضبط تشكيل الحروف المطلوبة.

وتتضمن تخطيطات الأطفال الأولية مستويات مختلفة، منها:

أ. الرسم التصويرى:

وهو يعبر عن رغبة الطفل فى إخراج الصور العقلية، التى يختزنها إلى دنيا الواقع (المنزل)، وبعض اللعب أو الأشخاص الذين يعرفهم، وتعتبر شخبطة الأطفال على أبواب المنزل وجدران المنطلق الأول لتعلمهم مبادئ الكتابة.

ويبدأ الطفل بالشخبطة فيما بين عامة الأول والثالث، ثم يحاول تفسير هذه الشخبطة للآخرين من حوله، وتعتبر هذه المرحلة فى رأى (فالون) مرحلة الصور الآلية لكتابة الطفل.

ب. النشاط التخطيطى التلقائى:

وهذا النشاط يعبر عن سرور الطفل المزدوج بحركة يده، التى تنساب على الورق فى حرية تامة، فتحدث آثار تتركها على الصحيفة البيضاء، دون هدف مسبق للتعبير عن شىء.

وهذه الصور أو الرسوم فى مجموعها تمثل معنيين:

المعنى الأول: رغبة الطفل فى نقل خبر ما للآخرين.

المعنى الثانى: بداية ظهور التعبير الرمزى لدى الصغير.

والحق أن كلاً من هذين النمطين من التعبير: الرسم التصويرى، والنشاط التخطيطى التلقائى، لا يدخلان ضمن التدريبات النوعية، التى تهدف تهذيب النشاط التخطيطى للطفل، لما يتسم به كل منهما من حرية الحركة وحرية فى التعبير.

ج. التدريب النوعى للنشاط التخطيطى المنظم:

وهو نشاط يتطلب إعادة خط أو خطوط تمثل نموذجاً أو جزءاً من نموذج، تعينه

المعلمة للطفل مسبقاً، لكي يرسمه فى مساحة محددة، وحسب إيقاع معين لا يترك للطفل حرية المبادرة.

ومن المفيد حقا ملاحظة مناشط الأطفال التخطيطية التلقائية؛ لجذب انتباههم إلى الخطوط التى يرتفع معدل تكرارها فى رسومها، بقصد استخدامها كأساس للتدريبات النوعية، التى ستركز عليها المعلمة لإعدادهم لتعلم الكتابة.

وتقوم التربية بعملية تهذيب هذه الخطوط الأولية فترة إعداد الطفل لتعلم مبادئ الكتابة، حتى تأخذ هذه التخطيطات أشكال الكتابة الصحيحة المتعارف عليها بيننا، وبصفة عامة تتضح الخطوط التى تميز التعبير الكتابى عن خطوط الرسم التعبيرى للأطفال، عند بلوغهم الرابعة من عمرهم تقريباً.

ثانياً: المرحلة الثانية لتعلم الطفل الكتابة:

تعتبر المرحلة الثانية للنشاط التخطيطى للطفل فترة إعداد لتعلم الكتابة، تتطلب من المعلمة الاهتمام:

- أ- بإعداد الطفل الحركى والعقلى.
- ب- باختيار المستوى الأساسى للكتابة.
- ج- باستخدام طريقة فنية للكتابة، تتفق واستعدادات الأطفال ومستويات نموهم الحركى والعقلى.
- د- اختبار النماذج المناسبة لكتابة الطفل.
- هـ- اختبار المناسبات التى تثير رغبة الطفل فى التعبير بالكلمة، وتنقسم مرحلة إعداد الطفل لتعلم مبادئ الكتابة إلى:
أ. يقوم الطفل فى الفترة الأولى بنسخ نموذج قريب لكلمة تقع تحت بصره؛

وتتسم هذه الفترة بخليط من التخطيطات المتباينة، يمكن أن نميز فيها الخطوط الدائرية والمستقيمة نوعاً ما، والزوايا وبعض حروف الكتابة التى ينسخها أو يرسمها الطفل فى الرابعة من عمره محاولاً تقليد كتابة الحروف، ونسخها أسفل الكلمة

المكتوبة التي يراها أمامه، أو مجموعة الكلمات التي تقع تحت بصره، وبذلك ينسخ الطفل حرفياً الكلمات المكتوبة.

وهذا النسخ الحرفي للكلمات المكتوبة يعتبر دلالة موضوعية على بداية تحليل الطفل لعناصر الكلمة المكتوبة، كما يعتبر أيضاً بداية إدراكه لترتيب أوضاع الحروف، التي تكون الكلمة واتجاهها بالنسبة لبعضها.

ويلاحظ بصفة عامة أن هذا الإدراك يركز أساساً على تفهم الطفل لعلاقات الحوار، وعلاقات التابع، والاتصال والانفصال، هذه العلاقات التي تعتبر في حد ذاتها أساسيات علم التبولوجيا. والحق أن إدراك الطفل لهذه العلاقات بين حروف الكلمات المكتوبة يجنبه الخلط بين معاني الألفاظ، وعلى سبيل المثال: إدراك الطفل لترتيب حروف الكلمات وتتابعها يجنبه الخلط بين (خرج - وجرح)، بين (سلم - ولمس)، بين (لحم - وحمل).

ب. في الفترة الثانية من هذه المرحلة، يقوم الطفل فيها بنسخ نموذج لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة نوعاً ما عنه.

(كلمة مكتوبة على السبورة أو في بطاقة معلقة على الحائط)، ويتخلل تقليد الطفل لكتابة كلمات مكتوبة من مسافة بعيدة بعض الأخطاء؛ إذ يتطلب هذا التقليد انتقال إبصار الطفل من وإلى النموذج المكتوب، وهذه المهارة دعامية أساسية في تعلم الطفل القراءة والكتابة.

كما يتطلب هذا التقليد مجهوداً مزدوجاً لتحليل الطفل لعناصر اللفظ المكتوب، ثم نسخ الصور العقلية لكل عنصر من عناصر اللفظ المكتوب، مع الحفاظ على ترتيب وضع كل عنصر منها.

ويعتبر نقل صور حروف الكلمة المكتوبة بداية مرحلة التصور عند طفل الحضنة. ولمساعدة الطفل على اجتياز مرحلة نسخ عناصر الكلمات المكتوبة، تقوم المعلمات بابتكار تمرينات تربوية هادفة، وعلى سبيل المثال لا الحصر:

١- إعداد بطاقات من الكرتون، ينسخ على كل منها حرف من حروف الكلمة المكتوبة، التي يقوم الطفل بتعرفها وترتيبها، وفق عناصر النموذج المكتوب أمامه.

ولبعد المسافة التى تفصل بين الطفل والنموذج المكتوب، يقتضى الأمر من الطفل بذل مجهود مزدوج، لنقل بصره من نموذج اللفظ المكتوب إلى البطاقات التى تتضمن الحروف المكتوبة، التى ينبغى عليه تعرفها وترتيبها على غرار النموذج.

٢- تدريب الطفل على نقل البطاقات، التى تحمل كل منها حرفاً منسوخاً لمطابقته بالحرف الأصلى، الذى يتكون منه نموذج اللفظ المكتوب أمامه على السبورة أو على البطاقة.

٣- تدريب الطفل على نسخ شكل الحرف المطلوب بتحريك يده فى الفضاء، أو بتشكيله بقطعة صلصال قبل نسخه على الورق، وبذلك تكون حركة اليد فى الفضاء أو الشكل المجسم همزة الوصل، بين الكلمة المرئية والشكل المنسوخ بالقلم.

مما تقدم .. يتضح لنا أن التمثيل الحركى فى الفضاء لحروف النموذج المكتوب أمام الطفل يعتبر خطوة من خطوات التصور وتحديد الاتجاه السليم فى كتابة الحروف، باستخدام عضو من أعضاء جسم الطفل (اليد والأصابع). ويتم بسهولة نسخ الطفل لنموذج معين لكلمة يراها من قريب أو بعيد فيما بين الخامسة والسادسة من عمره، ويساعد هذا النسخ فى تعلمه القراءة أيضاً.

كما يتضح مما تقدم أيضاً أن الطرق الفنية لتعلم الطفل مبادئ القراءة والكتابة فى الحضارة قد شملت:

أ- الطريقة الكلية التى تستخدم جملاً وكلمات ذات معنى.

ب- الطريقة التركيبية التى تسمح بتحليل الجمل أو الكلمات إلى حروف تدرس كوحدة؛ لمعرفة أشكالها والاتجاه الذى تكتب فيه.

ج- الطريقة الحركية التى تتطلب من الطفل تشكيل حروف الكلمة فى الفضاء مستخدماً ذراعه، قبل أن يتدرب على كتابتها بيده مستخدماً القلم.

وتؤكد الملاحظة المنظمة للأطفال فيما بين الخامسة والسادسة، أهمية العمر العقلى للطفل كعامل مؤثر فى تعلمه الكتابة، كما تؤكد أيضاً مستوى نضوج الطفل

الحركى، بالإضافة إلى نضوج مستوى تصوره للفضاء الذى يحيط به، بمعنى أن إرغام الطفل على تعلم الكتابة قبل سن الخامسة من شأنه تكليفه بعمل صعب يتطلب مستوى معيناً من النضج العقلى والجسمى، لم يصل الطفل إليه بعد بحكم سنه المبكر.

ولهذا ينصح علماء النفس والتربية بجعل فترة ما قبل الخامسة من العمر فترة لتدريب الأطفال على تعلم مبادئ القراءة والكتابة، عن طريق تدريبات نوعية، تناسب تطور نموهم الحركى والعقلى.

المتطلبات الأساسية لتعلم الكتابة للطفل

توجد متطلبات أساسية لابد من توافرها لتعلم الطفل الكتابة لتناسب التدريبات النوعية فى البرامج المعدة لتعلمه الكتابة فى الحضانة ورياض الأطفال، مع الاستعدادات المختلفة التى يتطلبها هذا التعلم، وهى:

أولاً: عوامل عامة ترتبط بشخصية الطفل ويمدى نضجه الوجدانى، وقدرته على تركيز انتباهه ومستوى نضجه وعقله.

ثانياً: عوامل تقدم الطفل فى الكتابة، وترتبط بالاتجاه السائد لدى الطفل فى استخدامه يده اليسرى أو اليمنى، كما ترتبط بمستوى نضجه الحركى وقدرته على ضبط حركاته، ويمدى تصوره بالفضاء الذى يحيط به.

أولاً: العوامل العامة المرتبطة بالكتابة:

إن للكتابة وظيفة سيكولوجية تنشأ نتيجة تكامل العوامل البيولوجية للطفل والعوامل الاجتماعية، التى تتميز بها البيئة التى يعيش فيها، كما نادى فالون Wallon ١٩٥٢، وبما أن الطفل الوليد يولد وجهازه العصبى غير متكامل، ولكنه يتطور شيئاً فشيئاً بفضل عاملى النمو والتربية، فنجد أن الطفل حتى الثانية من عمره تستسم حركاته التخطيطية بالآلية، فهى مجرد حركات عقلية، عرضية، اتفافية، لا يستطيع التحكم فيها، غير مفيدة، تخطيطات غير مقصودة.

كما أن الطفل لا يظهر اهتمامه بتخطيطاته إلا بعد تجاوزه الثانية والنصف من عمره؛ حيث يتبدى إعجابه بها أو استياؤه فيها مع عبزه عن إصلاحها ولكنه

يكررها. وفي سن الثالثة من عمره ، تبدأ حركاته فى التطابق مع الأهداف، التى يريد تحقيقها، وتكون تخطيطاته المقصودة مركز انتباهه.

ثم تلى تلك المرحلة مرحلة مهمة من حياة الطفل عند اكتسابه قدرات جديدة عند المشى والتعبير عن ذاته، فتتسم هذه الفترة بتخطيطات تقليدية، يقلد فيها حركات الرسام البالغ، ثم تتبعها مرحلة متتالية تستمر حتى نهاية مرحلة الطفولة المبكرة، تتميز بالتخطيطات المقيدة، وفيها يحاول الطفل أن ينسخ أجزاء معينة لشكل معين.

وتعتبر تخطيطات الأطفال ورسومهم مرآة صافية، تعكس مشاعرهم وإحساساتهم نحو ذواتهم والآخرين.

وعند استخدام الأطفال حروف الكتابة، نجد أن خطوطهم تتباين بحيث لا يشبه خط أحدهم خط الآخر؛ لأن آليات الكتابة من طريقة مسك الأداة وتشكيل الحروف تتأثر إلى حد ما بشخصية الفرد والفروق الفردية بين الأفراد، وتفاوت البيئات الأسرية واستعدادات الأطفال أنفسهم.

ثانياً: عوامل تقدم الطفل فى تعلم الكتابة:

إن تعلم الطفل الكتابة ودرجة تقدمه فيها يرتبط أساساً بعدة عوامل متشابكة، منها: استخدامه ليده اليمنى أو اليسرى، وكذلك مستوى نضجه الحركى، ومدى تصوره للمكان الذى يحيط به.

استخدام الطفل ليديه وعلاقته بتعلم الكتابة

تشير الدراسات النفسية التى أجريت فى هذا المجال إلى أنه كلما كان استخدام الطفل لكلا يديه متجانساً، كانت الظروف مواتية لتعلم الطفل الكتابة. وقد بينت أبحاث (جونز) أن استخدام الطفل ليده اليمنى فى مرحلة ما قبل المدرسة يتزايد بالتدريج مع نمو الطفل، ولكنه لا يهمل أهمية تدخل عامل التعلم أو عامل الوراثة فى تفضيل الطفل استخدام إحدى يديه على الأخرى.

على حين يرى (بلاو) أن بعض الأطفال يلجأون إلى استخدام اليد اليسرى

أحياناً؛ كوسيلة لتسجيل مقاومتهم للضوابط الاجتماعية اليدوية والانفعالية، ولكن رغم ذلك يمكن تدريب الطفل على استخدام يده اليمنى.

ويرى علماء النفس بأنه يجب عدم التسرع في الحكم على استخدام إحدى اليدين وإهمال الأخرى، ولكن يمكن الحكم في ذلك في السنة الأخيرة من مرحلة الحضنة، على أن يتركوا للطفل حرية تفضيل استخدام إحدى اليدين.

النضج الحركي للطفل وزثره على تعليم الطفل الكتابة.

تعتبر قدرة الطفل على التحكم في أطرافه والسيطرة على عضلاته للقيام بحركات هادفة، من الركائز الأساسية في تعلم الطفل مبادئ الكتابة وتقدمه فيها، بالإضافة إلى التوافق الحركي والتحكم في العضلات الدقيقة الصغيرة وفي اليد والأصابع، وبذلك يعمل على اكتساب الطفل الآليات المطلوبة لإعداده لتعلم الكتابة.

وتعتبر التمرينات البدنية للأطفال من العوامل التي تساعد على اكتسابهم التوازن المطلوب. كما أن الترابط الحركي يدعم اكتسابهم للمهارات المختلفة الخاصة بالكتابة، واكتساب مهارات خاصة في مسكه للأداة التي يستخدمها في الكتابة، مثل: خفة حركة يده، وانسيابها على الورق، مع مرونة أصابعه في تشكيل حروف الكتاب.

الكتابة الإبداعية عند الأطفال

تعتبر الكتابة وسيلة مهمة من وسائل الاتصال، والتي بواسطتها يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره والاطلاع على أفكار غيره.

والكتابة عنصر أساسي من عناصر الثقافة، كما أنها عامل مهم في التعليم. ويرى الباحثون التربويون أننا يجب ألا نتعجل في تعليم الأطفال مبادئ الكتابة؛ خاصة عند التحاقهم برياض الأطفال، إلا بعد بلوغ الطفل درجة من النضج العقلي والقدرة على التفكير السليم والتعبير الصحيح، ودرجة من النضج الجسمي العصبي.

ويرى علماء التربية الحديثة الاكتفاء بعرض نماذج مكتوبة بخط واضح وصور مختلفة، مكتوب تحتها أسماء ما فيها على الأطفال؛ لكي يثبت في أذهانهم أشكال حروفها ويتعودوا نطقها نطقاً سليماً قبل كتابتها.

أهداف الكتابة الإبداعية عند الأطفال

- ١- تدريب الأطفال على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، وتثبيت صورها وأشكالها في أذهانهم.
- ٢- تدريب الأطفال على سماع الأصوات وتمييزها، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج، مما يكسبهم القدرة على كتابتها بسرعة معقولة.
- ٣- تزيد حساسيتهم المعرفية من خلال إكسابهم معارف ومعلومات جديدة.
- ٤- إثراء المعجم اللغوي للأطفال.
- ٥- إجادة الخط.

ويمكننا في رياض الأطفال التمهيد والتهيئة لتعلم القراءة والكتابة والعناية والاهتمام بذلك جيداً، والتركيز على أهمية تعلم القراءة والكتابة في الروضة، وذلك من خلال:

- ١- تدريب الأطفال على معرفة الأشياء وتسميتها من صورها أو نموذجها.
- ٢- تدريب الأطفال على دقة الملاحظة وإدراك العلاقات بين الأشياء والتشابهات والاختلافات.
- ٣- تدريب وتنمية حواس الأطفال التي يستخدمونها في الكتابة.
- ٤- تنمية القدرات العقلية عند الأطفال والانتباه والمقارنة بالحكم على الأشياء.
- ٥- ربط الكتابة بالقراءة لأن إتقان الكتابة يعنى إجادة القراءة، وإجادة القراءة تؤدي إلى الإبداع في الكتابة.
- ٦- تحقيق الوظيفة الأساسية للغة وهى الفهم.
- ٧- تعويد الأطفال النظام والترتيب والنظافة وتحمل المسؤولية والمثابرة.
- ٨- معرفة الألفاظ التي يتحدث بها الأطفال، واستخدامها في تعليم الأطفال الكتابة بعد مرحلة التهيئة.
- ٩- تنمية مواهب وأذواق الأطفال.

أسس الكتابة الإبداعية

يقصد بالكتابة الإبداعية قيام الأطفال بالتعبير عن أحاسيسهم وانطباعاتهم عما رأوه أو ما سمعوه أو اتصلوا به؛ تعبيراً نابعاً عن الوجدان.

وبما أن طفل الروضة يكون غير قادر على التعبير عن أحاسيسه وعواطفه ومشاعره تعبيراً كتابياً؛ لعدم قدرته على الكتابة في هذه المرحلة.. فإنه يلجأ إلى التعبير الشفوي للتعبير عن هذه الأحاسيس والمشاعر والعواطف؛ مما يساعد على دعم شخصياتهم وتكاملها.

و الأسس التي تبنى عليها الكتابة الإبداعية، هي:

١. رواية الكلمة: وهي تتم عن طريق العين؛ حيث إن العين ترى الكلمات وتلاحظ حروفها مرتبة، وترسم صورتها صحيحة في الذهن، حيث يسهل استرجاعها فيما يراد كتابتها.

٢. الاستماع إلى الكلمة: وهي تتم عن طريق الأذن، من خلال سماع الأصوات وتمييزها وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.

٣. المهارة اليدوية على كتابة الكلمة: وهي تتم عن طريق اليد. وفي ذلك يزداد الاهتمام بالتدريب اليدوي على الكتابة؛ لكي يعتاد الطفل الحركات العقلية الخاصة بالكتابة، بما يسهم في ازدياد وسرعة الكتابة بخط واضح بسيط ومنسق.

تنمية مهارات التهيئة للكتابة

إن التهيئة للكتابة عند طفل ما قبل المدرسة تستلزم تنمية مجموعة من المهارات التي يمكن تنميتها من خلال برنامج المعلمة داخل الروضة، وتلك المهارات هي:

١- مهارات التمييز البصري.

٢- التحكم في حركة الذراع.

٣- التحكم الجيد في حركة اليد والأصابع.

٤- تعويد الإمساك بالقلم.

التنقيط

التوصيل

التلوين

٥- تكرار الخطوط فى رسم الأطفال المستقيمة والمتعرجة والمنكسرة والملتفة.
ولتنمية تلك المهارات، يجب أن توفر المعلمة داخل حجرة النشاط مواد الكتابة،
التي سوف يستخدمها الأطفال أثناء تهيئتهم للكتابة.. تلك المواد تستخدم بالتدريج
على النحو التالى:

- الصلصال لتشكيل الحروف والكلمات.

- أقلام عريضة ملونة وورق من الحجم الكبير.

- فرش للتلوين.

- مجموعات من عيدان الكبريت.

- نماذج حروف أو كلمات على بطاقات.

- الطباشير بأنواعه.

- أقلام رصاص ناعمة طرية (HB).

- ألوان خشبية وسبورات.

- الطباشير بأنواعه.

- أقلام رسم زيتية، شمعية، خشبية.

- حوض الرمل.

على أن تتوافر فيها الشروط التالية:

- أن تكون أعدادها مناسبة لعدد أطفال الصف.

- لا تشكل خطورة فى استخدامها.

- تستخدم بإشراف المعلمة وفى أنشطة هادفة.

- قليلة التكاليف.

طرق تنمية مهارات الكتابة:

١. الطريقة التحليلية:

يعد (دكرولى) هو رائد هذه الطريقة، والتي تهتم بالجملة والكلمة فالمقطع

فالحرف. وتقوم على أساس ربط الكلمات المكتوبة بالأشياء نفسها والحقائق، التي تدل عليها؛ حتى يتمكن الطفل من فهم ما يقرأ، وفي هذه الطريقة تقوم المعلمة بوضع أشياء محسوسة أمام الطفل، وتحدثه عنها في جمل مفيدة، ثم تحلل كل جملة إلى كلماتها، وبذلك يدرك الطفل تلك المفردات، ويستطيع بنفسه تحليلها إلى حروفها وأصواتها لمساعدة المعلمة. وهذه الطريقة تسير من المحسوس المدرك إلى المعنوي المجرد؛ لأنها تعلم الطفل كتابة الجملة كاملة بعد تعلم قراءتها، ثم يتعلم قراءة الكلمة بعد أن يتعلم قراءتها، ثم يتعلم كتابة الحرف بعد أن يتعلم لفظه والنطق به.

ويمكن للمعلمة أن تقوم باستخدام تلك الطريقة مع الأطفال داخل الروضة، من خلال الأنشطة التالية، والتي يقوم الطفل فيها بـ:

- كتابة الكلمات على حوض الرمل.

- تشكيل الحروف والكلمات بالصلصال والمعجون.

- أن يكتب المعلم جملاً بها كلمات ناقصة الحروف، ويطلب من الأطفال تكملتها.

- أن يكتب المعلم جملاً ناقصة، ويكلف الأطفال باستكمال كتابة كلمات من عندهم، والتي يكمل بها المعنى.

٢. الطريقة التركيبية:

رائدة هذه الطريقة هي منتسوري، وفي هذه الطريقة تقوم المعلمة بكتابة أسماء الأشخاص والأشياء المألوفة على الورق بحروف كبيرة واضحة، ثم تعرضها عليها وتساألهم عن أصوات حروفها، فينطقها الأطفال ببطء ثم بسرعة فتتصل أصوات الحروف ببعضها تدريجياً، وتصبح كلمات يدركها الأطفال من حيث المضمون والمعنى، وبالتالي يتبع الطريقة نفسها حتى يقرأ قراءة الجمل.

وتعتبر الوسائل التعليمية وسائط تربوية، يستعان بها في عملية التعلم عند تهيئة الطفل للكتابة لما تقدمه من إثارة وتشويق، والتي تهدف إدراك الطفل للمثيرات من حوله ولما لها من فوائد متعددة، نذكر منها:

- إثارة ميل الطفل إلى التعلم.
- مساعدة الطفل على اكتساب المعلومات بسهولة ويسر.
- تساعد على سرعة فهم الموضوعات.
- تعمل على احتفاظ الطفل بالخبرات المتعلمة لفترة أطول.
- تعمل على تجديد النشاط وتشويق الأطفال إلى الدرس.
- تراعى الفروق الفردية.
- تساعد على عرض الموضوعات وتفسيرها بطرق مختلفة متعددة (إسراع البطئ - إبطاء السريع - تقريب البعيد - تكبير الدقيق - تصغير الكبير).
- ونجد من أنواع هذه الوسائل أنواعا مختلفة، منها وسائل سمعية وبصرية ووسائل إيضاح. كما نجد من الوسائل الحسية النماذج المجسمة والرسوم البيانية والمصورات والرسومات والألواح الموضوعية والصورات وغيرها.
- ومن أهداف مرحلة التهيئة:

- ١- إنماء قدرات الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها وإدراك الفروق بينها.
 - ٢- إتقان الأطفال للغة الشفهية وتدريبهم على التمييز بين الأضداد من المفردات، مثل: طويل، قصير، أبيض، أسود.
 - ٣- تدريب الأطفال على معرفة الأشياء بمسمياتها.
 - ٤- تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي يستخدمونها في القراءة والكتابة.
- بعض التدريبات العملية لإعداد الطفل لتعلم الكتابة**

يعتبر نقل صور حروف الكلمة المكتوبة بداية مرحلة التصور عند طفل الحضنة، ولمساعدة الطفل على اجتياز مرحلة نسخ عناصر الكلمات المكتوبة، تقوم المعلمات بابتكار تمرينات تربوية هادفة، وعلى سبيل المثال لا الحصر فى تعلم الأطفال الكتابة:

- ١- إعداد بطاقات من الكرتون، ينسخ على كل منها حرف من حروف الكلمات المكتوبة التى يقوم الطفل بتعرفها، وترتيبها وفق عناصر النموذج المكتوب أمامه.

ولبعد المسافة التى تفصل بين الطفل والنموذج المكتوب، يقتضى الأمر من الطفل بذل مجهود مزدوج، لنقل بصره من نموذج اللفظ المكتوب إلى البطاقات، التى تتضمن الحروف المكتوبة التى عليها تعرفها وترتيبها على غرار النموذج.

٢- تدريب الطفل على نقل البطاقات، التى تحمل كل منها حرفاً منسوخاً لمطابقته بالحرف الأصيل، الذى يتكون منه نموذج اللفظ المكتوب أمامه على السبورة أو على البطاقة.

٣- تدريب الطفل على نسخ شكل الحرف المطلوب بتحريك يده فى الفضاء أو بتشكيله بقطعة صلصال، قبل نسخه على الورق، وبذلك تكون حركة اليد فى الفضاء أو الشكل المجسم همزة الوصل بين الكلمة المرئية والشكل المنسوخ بالقلم.

مما تقدم.. يتضح لنا أن التمثيل الحركى فى الفضاء لحروف النموذج المكتوب أمام الطفل يعتبر خطوة من خطوات التصور، وتحديد الاتجاه السليم فى كتابة الحروف، باستخدام عضو من أعضاء جسم الطفل (اليد والأصابع).

ويتم بسهولة نسخ الطفل لنموذج معين لكلمة، يراها من قريب أو بعيد، فيما بين الخامسة والسادسة من عمره، ويساعد هذا النسخ فى تعلم القراءة أيضاً.

التدريبات الحسية واللغوية للأطفال فى التهيئة لتعلم الكتابة.

يجمع علماء النفس على أن التدريبات الحسية، والتدريبات اللغوية للأطفال كالحادثة مثلاً تسبق بالضرورة إعداد الطفل لتعلم الكتابة.

ودراسة الأشكال (المستقيم - المثلث - المستطيل - الدائرة - الأشكال المغلقة والمفتوحة والمقوسة والمقعرة)، ودراسة الحجوم (كبير - غير متوسط - قصير - رفيع - سميك - أكبر من - أصغر من - أقصر من)، ودراسة الاتجاهات (يمين - شمال - مائل)، ودراسة الأوضاع (فوق - تحت - بجانب - بين - أمام - خلف - داخل - خارج - فى الوسط) تعتبر فى جملتها من الدعائم؛ إذ إن الطفل لن يستطيع استيعاب توجيهات المعلمة لملاحظة التخطيطات المختلفة، وفهم إرشاداتها إذا كانت معانى

المفردات اللغوية الأساسية في هذه التوجيهات (اكتب فوق السر، اكتب على اليمين) غائبة عن فهمه؛ بحيث لا يستطيع أن يمثّلها في دنيا الواقع.

وعند تهيئة التمرينات المناسبة لهذا التعلم، ينبغي على المعلمة أن تراعى: خصائص النمو الإدراكي للطفل، بالإضافة إلى توفير الظروف المواتية لتعلمه؛ بمعنى أن عليها:

أ - مراعاة أن مراحل تطور إحساسات الطفل من مدركات حسية إلى صور، ثم رموز، إلى مدركات كلية تمر بعمليات عقلية ومعرفية متنوعة، تختلف فيما بينها من حيث النشاط الذهني الذي تتطلبه كل منها، كما تختلف أيضاً في محتويات الشعور بما تتضمن من صور ومعانٍ.

ب - مراعاة أن إدراك الطفل للخصائص الهندسية للأشياء يتوقف على ارتباط اللمس بحركات الجسم، وما يصاحبها من إحساسات لمسية وعضلية، بالإضافة إلى الشروط الخاصة بالمراكز اللحائية، التي لم يتوصل العلم بعد إلى تحديدها تماماً.

مناشط الإعداد العقلي لتعلم الطفل مبادئ الكتابة:

إن الإعداد العقلي لتعلم الطفل مبادئ الكتابة يقتضي من المعلمة تنظيم مناشط جسمية ويدوية، تتدرج بالطفل من المحسوس إلى المجرد. وعلى سبيل المثال لا الحصر، نقدم نماذج لهذه المناشط:

- تتفق المعلمة مع أطفالها على الاشتراك في لعبة القطار، على أن تحدد لهم محطة القيام، ولتكن (باب كائنين الدار)، ومحطة الوصول ولتكن (باب المطعم)، وعلى كل طفل يقوم بالتمرين اتباع خط سير محدد للقيام والعودة، ذاكرًا الأشياء التي يراها في المحطات التي يمر بها، والمحددة له مسبقاً.

ويمكن في هذه الحالة أن يحدد الأطفال خط سيرهم بقوالب من الطوب، أو بقطع من الحبل أو الدوبارة أو بأسهم من الورق، أو الزلط تطرح على الأرض.

وفى مرحلة تالية تطلب المعلمة من أطفالها رسم خط سيرهم بطرف العصاة على أرض الفناء، أو بوضع قليل من الجير أو الرمل عليها.

وعند عودتهم إلى الفصل، تحدد المعلمة مكان قيام القطار، ومكان وصوله على منضدة مغطاة بالدقيق أو الرمل الموجودة على المنضدة.

وفى المرحلة الثالثة، تشترك المعلمة وأطفالها فى تدريبات لغوية، تحكى تطور النشاطات التى قاموا بها، وبذلك يدرك الأطفال تابعها وتعاقبها بالنسبة لبعضها.

وهكذا تساعد على تكوين صور ذهنية (حسن قام من باب الكانتين ومر أمام شجرة البرتقال، ثم مر خلف المقعد، ثم بجوار سلة المهملات، وأخيراً وصل إلى باب المطعم).

يقوم الأطفال تبعاً برسم خط بيانى على سورة الفصل، يحدد خط سيرهم من باب الكانتين حتى باب المطعم، ويرمز هذا التخطيط البيانى إلى جملة مفيدة، يستطيع أى طفل مدرب من المجموعة قراءتها، وتنفيذ ما جاء بها، وفى مرحلة تعلم الطفل القراءة يتيح له هذا التدريب السابق استبدال الرسوم البيانية بالكلمات المكتوبة؛ فيتتبع الطفل الكلمات التى تكون الجملة المكتوبة حتى يفهم معناها.

وتكامل هذا الإعداد العقلى للطفل يتطلب تطبيق تمرينات على الورق (لون بالأحمر الأشياء الموضوعية، فوق أو تحت المنضدة الموجودة بالصور التى أمامك)، وذلك:

أ- تبعاً لنموذج تنفذه المعلمة أمام الأطفال أولاً.

ب- ثم تبعاً لنموذج تعرضه عليهم برهة من الوقت، ثم تسجبه من أمامهم عند التطبيق؛ لتكوين صور ذهنية لديهم ولتنمية التذكر عند الأطفال.

ج- وأخيراً الاكتفاء بإعطائهم إرشادات فقط قبل التنفيذ.

د- بالإضافة إلى هذا النمط من التمرينات، يمكن أيضاً اشتراك الأطفال فى ألعاب تتطلب تركيز انتباههم، كأن يخرج طفل من الفصل، ويغير آخر مكانه الذى اعتاد الجلوس فيه وسط المجموعة، ويستبدله بمكان اعتاد الجلوس فيه وسط المجموعة،

ويستبدله بمكان آخر، وعندما يعود الطفل الأول إلى الفصل، تطلب منه المعلمة اكتشاف التغيير الذى طرأ على الفصل أثناء غيابه، والحق أن هذه التمرينات لا يمكن الاستغناء عنها فى السنتين الأوليين من الحضنة ورياض الأطفال.

بعض التدريبات الحركية لإكساب الجسم التوازن والترابط الحركى المطلوب لتهيئة الطفل

للكتابة:

١- ترسم المعلمة دائرة فى فناء الدار، وتطلب من أحد الأطفال أن يسير على خط الدائرة حاملاً ملعقة بها بيضة، فإذا اختل توازنه ووقعت منه البيضة، ترك مكانه لغيره من الأطفال.

٢- تطلب من أحد الأطفال وضع كتاب على رأسه، ومتابعة السير به على خط منحنى رسمته له مسبقاً.

٣- تطلب تكوين دائرة، وتدريبهم على تداول أشياء مختلفة فيما بينهم: كرة، لعبة، مضرب، أو أدوات ذات أوزان وأحجام مختلفة.

٤- تطلب منهم تنظيم برج عالٍ من المكعبات الموجودة لديهم.

وبالإضافة إلى الألعاب الخاصة بالتوافق الحركى للجسم، يتطلب تعلم الطفل الكتابة، اكتساب مهارات خاصة فى مسكه الإدارة التى يستخدمها فى الكتابة، مثل: خفة حركة يده، وانسيابها على الورق، مع مرونة أصابعه فى تشكيل حروف الكتابة، ولهذا ينبغى على المعلمة أن تميز بين نوعين من الآليات الحركية اليدوية الخاصة بتعلم الطفل الكتابة، وهما:

أ- آليات خاصة باستخدام أدوات الكتابة والرسم.

ب- آليات خاصة بتشكيل حروف الكتابة.

أ. الآليات الخاصة باستخدام أدوات الكتابة،

ترتبط هذه الآليات إلى حد كبير بنوعية الأداة المستخدمة فى الكتابة، وبطريقة مسك الطفل للأداة المستعملة، بالإضافة إلى المساحة المخصصة للكتابة، إذ أن الجهود الذى يبذله الطفل فى الكتابة يتأثر بنوعية الأداة المستخدمة.

فالتباشير أو القلم يتطلب كل منها الضغط عليه للكتابة، أما الفرشاة فتتطلب عمليتين: الضغط عليها ثم سحبها، بينما لا تتطلب الكتابة بالسفن المعدنى لا تتطلب غير الضغط فقط، وبذلك تكون الفرشاة أكثر الأدوات صعوبة فى استخدامها لإعداد الطفل لتعلم الكتابة، وهذا يخالف الرأى السائد حالياً فى دور الحضانة ورياض الأطفال.

وترتبط الآليات الخاصة باستخدام أدوات الكتابة بطريقة مسك أصابع الطفل الثلاثة للعلم أو الفرشاة (الإبهام والسبابة والوسطى) للضغط عليه وتحريكه، كما ترتبط إلى حد كبير بشخصية الطفل، على الرغم من استخدامنا جميعاً لحروف الكتابة المتعارف عليها، بينما نجد أن الخطوط غير متشابهة، بل تختلف من فرد إلى آخر لأسباب عديدة، لم يتمكن العلم بعد من الكشف عن جميعها.

ولكن من المؤكد أن هذه الآليات تنمو أثناء التدريب الشخصى للطفل، متبعة فى ذلك نمطاً فردياً يتأثر بسمات الطفل الشخصية وطبيعته، ثم تثبت بحيث لا يمكن فيما بعد إدخال أى تغيير عليها بغير منها.

ولهذا تحاول المعلمة التقليل من تشنّج يد الطفل على القلم أو الفرشاة أثناء الرسم أو أثناء تدريبه على مبادئ الكتابة بتمرينات متنوعة تعدّه لاكتساب المهارة المطلوبة، منها:

- ١- غمس يد الطفل فى الماء وفردّها ونثر المياه منها بالتحريك المستمر لبضعة ثوان.
- ٢- التقاط حبات الرمال بين (الإبهام والسبابة)، أو بين (الإبهام والوسطى)، أو بين (الإبهام والوسطى والسبابة)؛ لوضعها فى كيس من القماش لعمل وسادة من الرمل.
- ٣- تقطيع ورق الجرائد (سبابة وإبهام) لحشو دمية من القماش.
- ٤- تثبيت مشابك الغسيل على الملابس المنشورة على الحبل.
- ٥- تدريب الطفل على الضغط بأصابعه على المنضدة، وكأنه يلعب على البيانو.
- ٦- لف قطعة من الصلصال بأطراف الأصابع لتشكيلها.

وهذه التمرينات فى جملةا تكسب العضلات الدقفة لأصابع يد الطفل المرونة المطلوبة للكتابة.

ب. الآليات الخاصة بتشكيل حروف الكتابة

ولمساعدة الطفل على اكتساب الآليات المطلوبة للكتابة، ينبغى تحليل الحركات المتباعدة التى تسهم فيها، والعمل على تنميتها عن طريق تمرينات نوعية هادفة، تعده بطريقة غير مباشرة للكتابة، وقد ثبت بالبحث أن تلك العملية تحوى الخطوات الآتية:

- تعلم نقل الحروف.

- تعلم دقة التقليد فى تشكيل الحروف.

- اتساق الحروف والكلمات بعضها مع البعض الآخر.

- مراعاة توافق المساحات ومراعاة حجم الحروف.

- مراعاة الكتابة على السطور المحددة.

ولهذا يراعى عند اختبار التدريبات النوعية سن الأطفال وإمكانياتهم الفردية.

تدريبات تساعد على تحرر حركات اليد اليمنى عن اليسرى:

- التدريب على قفل اليد ثم فتحها عدة مرات متتالية.

- التدريب على قفل وفتح اليد اليمنى ثم اليسرى بالتناوب.

- التدريب على قفل اليد اليمنى بينما تفتح اليد اليسرى.

تدريبات تساعد على تحرر حركات الأصابع عن بعضها:

تطلب المعلمة من الأطفال تطبيق التمرين التالى باليمنى ثم اليسرى، ثم بهما معا:

- ثنى الأصابع حتى تأخذ وضع مخالف القطعة، وهى تنقض على فريستها.

- لف المنديل والضغط عليه بشدة فى راحة اليد.

- قفل قبضة اليد مع إخفاء الإبهام داخلها.

- قفل قبضة اليد مع إظهار الإبهام منها فقط.

- وضع الأصابع على المنضدة، ثم رفع كل منها على التوالى.

- التظاهر بالعزف على البيانو بتحريك الأصابع على التوالى.

والجدير بالذكر أن جميع المناشط اليدوية، دون استثناء، تعتبر إعداداً لتعلم الكتابة وخاصة مناشط القص، واللصق، والتلوين، والرسم، وتشكيل الصلصال، وهى تكسب الطفل المرونة، والدقة، وخفة الحركة، بالإضافة إلى أنها تنمى تذوق الطفل الجمالى.

وتعتبر التربية الإيقاعية خير عون فى إعداد الطفل لتعلم الكتابة، وينصح بعض رجال التربية باستخدام بعض الأنغام الموسيقية فى التدريبات البدنية، كما يمكن استخدامها فى إثارة الطفل ؛ لإجراء تخطيطات يدوية متنوعة على نغماتها.

بالإضافة إلى ذلك، ينبغى عناية المعلمة بالمساحة المخصصة لرسم الطفل أو كتابته فتكون المساحة صغيرة لتلوين الطفل بالقلم، وكبيرة عند تلوينه بالفرشاة، ذلك لأن التخطيطات بالأقلام على مساحات صغيرة تيسر سيطرة الطفل على حركته، بينما الفرشاة تتيح له جرأة الحركة على مساحات كبيرة نوعاً ما.

ومن الملاحظ عامة أن وضع يد الطفل أثناء كتابته من (سن خمس سنوات حتى ثمانية) يكون مائلاً فوق السطر المخصص لكتابته، بينما يكون وضع يد البالغ عند الكتابة تحت السطر، ولهذا ينبغى عدم إعطاء الطفل المبتدئ ورقاً مسطراً عند الكتابة، لأن السطور تقيد حركة يده. ويفضل ترك خطه يتأرجح حتى يكتسب تلقائياً الاتزان المطلوب.

بعض التدريبات العملية لإعداد الطفل للقراءة والكتابة

أنشطة الكلمات المترادفة، وهى إعطاء الطفل مجموعة من الكلمات المتفرقة أو الموضوعية فى جمل مفيدة تامة سليمة التركيب، ثم يطلب من الطفل الإتيان بما يماثلها أو يشابهها فى المعنى. ومن الممكن أن يكون هذا النشاط لأطفال المستوى الثالث من ٥ : ٦ سنوات.

أنشطة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة فى أصواتها:

وهى أن تعطى الطفل مجموعة من الكلمات متفرقة، ثم يطلب منه البحث عن

كلمات مشابهة فى الأصوات أو الأشكال أو عدد الحروف مثل (ليل - نيل، موز - جوز - لوز، صلصال - خلخال - يخله، نخله، فملة...).

يمكن أداء هذا النشاط لأطفال المستوى الثانى والثالث (٤ - ٥)، (٥ - ٦) سنوات.

أنشطة الكلمات التى تبدأ بحرف واحد:

يعطى الطفل مجموعة من الكلمات مختلفة فى أصواتها أو حروفها، ثم يطلب منه أن يأتى بكلمات مماثلة لها من حيث بداياتها (الحرف الأول) مثل (جرس - جبل، فول - فرح - سخلة - نخلة) يمكن أن يطلب منه ذكر أسماء تبدأ بحرف (ميم).

يمكن أن يطلب منه ذكر طعام يبدأ بحرف (ميم).

يمكن أن يطلب منه ذكر مكان يبدأ بحرف (ميم) على سبيل المثال.

يمكن أن يطلب منه ذكر لعبة تبدأ بحرف (ميم).

أنشطة الكلمات التى تنتهى بقافية واحدة

يعطى الطفل مجموعة من الكلمات المنتهية بحرف واحد، ثم يطلب منه أن يأتى بكلمات مماثلة من حيث نهايتها (الحرف الأخير) مثل (موز - لوز - جوز - بارد - جامد، كأس - رأس...).

ويمكن أن يطلب منه ذكر أسماء تنتهى بحرف (دال).

ويمكن أن يطلب منه ذكر طعام ينتهى بحرف (دال).

ويمكن أن يطلب منه ذكر مكان ينتهى بحرف (دال).

ويمكن أن يطلب منه ذكر لعبة تنتهى بحرف (دال).

وذلك على سبيل المثال.

وهذه الأنشطة يمكن أن تقدم للأطفال فى المستويين الثانى والثالث (٤ - ٥)، (٥ - ٦) سنوات.

أنشطة الكلمات التى يوجد بينها حرف مشترك فى وسط الكلمة:

يعطى الطفل مجموعة من الكلمات، التى تشترك فى حرف واحد فى وسط الكلمة، ثم يطلب منه أن يأتى بكلمات مماثلة مثل (بقرة - صقر، نمر - فمل).

من هذه الأنشطة السابقة، نجد أنها تساعد على توجيه الطفل على الربط بين أشكال الكلمات؛ لأن هذا الربط يساعد على تثبيت الكلمات في ذهن الطفل، حيث قال العالم اللغوى (فندريس) (أن الإدراك يميل إلى أن يصل بين الكلمات تبعاً لشكلها الخارجى) فإذا ما اقترنت هذه الكلمات بمدلولاتها (عن طريق الوسيلة المستخدمة فى توضيحها) تضاعفت الفائدة.

هذا بالإضافة إلى أن عملية المقارنة والربط تساعد على توسيع إدراك الطفل وقدراته الخيالية، وتعوده الربط بين الأشياء والمقارنة بينها فى بيئته التى يعيش فيها، ومن ثم يتكيف مع بيئته.

أنشطة الكلمات متحدة الموضوع:

أن يطلب من الطفل الإتيان بمجموعة كلمات مرتبطة بموضوع معين، مثل أن يطلب منه كلمة تتعلق بأنواع الملابس، مثل:

ملابس شتوية - ملابس بناتى - ملابس نسائية - أو ملابس صيفية - أو ملابس أولادى - أو ملابس رجالى - ملابس البحر - ملابس اللعب - ملابس بوليس - ملابس طبيب.. أو موضوعات تتعلق بأنواع المأكولات، مثل:

مأكولات بشر - مأكولات طيور - مأكولات حيوانات.. أو موضوعات تتعلق بأنواع المواصلات، مثل:

مواصلات برية - مواصلات بحرية - مواصلات جوية.

أنشطة رسوم وكلمات:

يعطى الطفل مجموعة من الرسومات لأشياء أو أشخاص أو حيوانات أو أماكن مألوفة لدى الطفل، ويطلب منه التعليق عليها أو تداعى أو استدعاء الألفاظ والكلمات أو صيغ وعبارات لغوية، تعبر عن ملامح أو صفات أو حركات أو أوضاع فى هذه الرسوم والصور، أو ذكر ألفاظ ترتبط بها أو بطبيعتها.

أنشطة الكلمات التى لها شكل واحد:

تقدم للطفل لوحة عبارة عن مربعات بداخل كل مربع كلمة، على أن تحتوى

المربعات مجموعة كلمات مختلفة، ويوجد بينها جزء من هذه المربعات به الكلمة نفسها، ويطلب من الطفل أن يتعرف المربعات، التي بها الكلمة نفسها من خلال شكلها.

طرق تعليم الطفل القراءة والكتابة من ٦،٤ سنوات:

مهارة القراءة والكتابة من المهارات المركبة، ونحن هنا بصدد تحليل عمليات الكتابة والقراءة إلى عناصرها الأولية لتدريب طفل الروضة عليها، والتي تتمثل في:

أولاً: إدراك معانى الأشياء ومعانى الصور والرموز.

ثانياً: ممارسة المهارات الأساسية لتعلم القراءة والكتابة، وهى:

١- المطابقة بين الصور والرسوم والرموز.

٢- التناظر بين الصور والرسوم والرموز.

٣- التسلسل بين الصور والرسوم والرموز.

٤- تصنيف الصور والرموز فى مجموعات.

٥- تحديد الشكل والاتجاه.

٦- التابع والترتيب.

من خلال موضوعات تثير اهتمام الطفل وتثير انتباهه نحو مفهوم، مثل: مفهوم (الحيوانات) مثلاً فيطور سلوكه وإدراكه ومفهومه نحوها بالقدر، الذى يسمح به عمره.

وهذه التدريبات تسيّر جنباً إلى جنب مع تعامل الطفل مع الأشياء، ومناقشة المعلمة له ليقوم الطفل بالتعبير عما يعرفه فى بيئته الطبيعية وبيئته البشرية، فضلاً عن التعبير عن نشاطه الذاتى.

وأيضاً تنمى هذه التدريبات انتباه الطفل، كما تثرى محصولة اللغوى فضلاً عن أنها تدربه شيئاً فشيئاً على التفكير المنطقى بفضل ممارسته لعمليات التعرف، والتطابق، والتسلسل، والتناظر، والتصنيف، والتابع، والترتيب، والتي تقوم على إدراك الطفل لعلاقات التشابه والاختلاف والجوار والانفصال.

٢- دور الأسرة في تكوين الاستعداد للتعلم لطفل الروضة

يمر معظم الأطفال الأطفال بصعوبة كبيرة في بداية دخول الروضة، وقد أشار مارتين هيربرت (١٩٨٥) إلى أن هذه الصعوبة تأتي نتيجة لاعتياد الطفل وألفته للمنزل ووجوده المريح بجوار أسرته؛ وبصفة خاصة والدته، بينما عندما يدخل المدرس، يقحم عليه نظام وسلطة في أيدي غرباء، لا يتوقع أن تكون خبرته معهم سارة، كما تتعدد المتاعب والضغط التي لم يخبرها من قبل؛ فعليه أن يلتزم بعدد معين من الساعات داخل الفصل، وأن يكون أكثر هدوءاً وتركيزاً، وعليه أن يستأذن عند قضاء الحاجة، كما يطلب منه ممارسة سلوكيات بمفرده تختلف عما اعتاد عليه في المنزل. كما يجب عليه أن يتعلم الانسجام مع الآخرين، والذين لا يراعون شعوره باستمرار.

ولذلك نرى أن استجابات الأطفال للحياة المدرسية تختلف باختلاف الخبرات، التي تهىء الطفل للذهاب إلى المدرسة.

كما تؤثر شخصية الطفل في عملية الاندماج في المدرسة، فالطفل المنبسط يجد تحولاً سعيداً لخبرة المدرسة والحياة فيها. وتأتي مصادر التوتر التي تنشأ لدى الأطفال من التعرض لوجوه جديدة وأطفال أكبر حجماً وأكبر سناً وأفكاراً جديدة ونظماً غير مألوفة، ويشير مارتين هيربرت إلى أن عدم الاستعداد الجيد لهذه الخبرات يؤدي إلى النفور من المدرسة، والذي يتمثل في عدم الرغبة في الذهاب إليها، ويمثل رفض الذهاب إلى المدرسة خوفاً مرضياً منها.

وقد نلاحظ بعض المقاومة من الطفل للمدرسة لعدة أيام أو لمدة أسابيع، وتشير معظم الدراسات إلى أن ذلك يرجع إلى غرابة الأنشطة الجماعية عما اعتاده الطفل في المنزل، وقد يطلب منه مهارات اجتماعية ليست في نطاق مستوى نضجه الحالي - وتساوره تساؤلات.. هل سينجح في تكوين علاقات مع زملائه؟

وتشير ماريان ماريون إلى أن اندماج الطفل في الحياة المدرسية يتوقف بدرجة

كبيرة على صحته الجيدة، التي تؤثر على نموه الحركي والجسمي، ودرجة ذكائه التي يعرف من خلالها حدود أدائه وقدراته ومهاراته الاجتماعية المتمثلة في إدراكه لمدى تأثيره على الآخرين.

إن ما يكتسبه الطفل من خبرات قبل الالتحاق بالمدرسة يشكل أساساً لتعليمهم المستقبلي، ويعد خطوة حاسمة للدخول في عالم التعليم والتعلم.

إن هذه الخطوات الحاسمة تقتضي تدعيماً أكثر من جهة تربوية، فالإعداد لمرحلة الروضة يزود الأطفال بأسس الثقة والأمان للاندماج والتكيف، مع تلك البيئة الجديدة وللحياة في المجتمع ككل في المستقبل.

وقد أشارت وات جويس (WATT, J 1987) إلى أن مشاركة الوالدين تعتبر جزءاً أساسياً من بنية التعليم الجيد؛ لأن الآباء هم الذين يقومون بأعباء الاستمرار في التعليم على المدى الطويل. وكما أن للآباء أدواراً بالنسبة لرعاية أطفالهم، إلا أنهم في حاجة إلى أن يكونوا مدعمين رئيسيين في عملية تعليمهم؛ خاصة عند الانتقال من البيت إلى المدرسة؛ لأن الأطفال في هذه الفترة هم أحوج ما يكونون إلى التشجيع لتعلم مهارات جديدة واتجاهات جديدة واكتساب معلومات، ليست فقط عن المدرسة وكيف ينتظم فيها الأطفال؟ وقد أشارت ويلز (Wells 1987) وتيزارد (Tezard 1984) إلى أن التعلم اللاحق عندما يقترب من خبرات المنزل في السنة الأولى... فإن ذلك يساعد على سرعة الفهم والتعلم.

وأثبتت الدراسات أيضاً أن التفاعل بين خبرات المنزل يؤثر بشكل دال على الخبرات اللغوية للأطفال في كافة المستويات الاجتماعية والتعليمية - وأكدت أن تأثير المعلمين بمفردهم يكون قليلاً جداً، عندما لا يدعم الآباء التفاعل مع الأطفال. وهذا يؤكد أهمية الخبرات الأسرية والمنزلية في التعليم في السنوات المبكرة للأطفال، وكذلك الاتصال الجيد من أجل إيجاد فرص تعليمية أفضل (Maxwell 1990)، (باري 1993 Barry)، (أورتيز Ortiz)، (دانلوب Danleap)، حيث أكدت برامج هذه الدراسات أن اشتراك الوالدين في تعليم أطفالهم الاستعداد لدخول الروضة

يجعل الطفل أكثر أماناً، وينعكس ذلك على استجابته للبرامج التعليمية التي قدمت له.

كما وجد أن العلاقة التعليمية غير المباشرة والنمو المعرفي تؤثر على القدرة على الاستجابة ، كما تؤثر الحالة المنزلية المناسبة (درجة تعليم الوالدين - المستوى الاقتصادي - الحالة الصحية) في عملية مشاركة الآباء في تكوين درجة الاستعداد لدخول الروضة.

وقد أشار فتحى سرور (١٩٨٩) إلى أن مشاركة البيت منذ البداية في العملية التعليمية تحقق اتصالاً مستمراً، يدعم العملية التعليمية.

كما أكد حسين كامل بهاء الدين (١٩٩٨) أن هذه المرحلة لها خطورتها البالغة في تكوين الشخصية، وفي وضع بذور قدراته المستقبلية صحياً ووجدانياً وتربوياً. ويوجد عديد من الدراسات التي تؤكد دور الآباء في تهيئة الأطفال للتعلم بالروضة منها:

دراسة روزمارى (RoseMary, c. 1995)

ركزت هذه الدراسة على العوامل البيئية المنزلية والمدرسية، التي تؤثر في عملية الانتقال من البيت إلى المدرسة، وتمت مقارنة وجهات نظر كل من المعلمين والآباء بالنسبة لمدى استعداد أطفالهم لدخول الروضة، وأوضحت الدراسة وجود اختلافات كبيرة بين خلفية كل من الآباء والمدرسين، وكذلك اختلاف خبراتهم المتوقعة حول الاستعداد لدخول الروضة.

وارتبطت الاختلافات بأداء الطفل والتساؤلات المتوقعة عن العلاقة بين المنزل والروضة ، وأظهرت العوامل أهمية التقدم في التكيف الاجتماعى والنمو اللغوى كمؤشرات مهمة في الاستعداد للانتقال من البيت للروضة.

دراسة فان روين (VanRooyen 1996)

أكدت هذه الدراسة أهمية الوعى اللغوى أثناء عملية القراءة كمؤشر مهم بالنسبة

للأداء المدرسي، وأوضحت أهمية تنوع الاختبارات عند محاولة تعرف مدى استعداد الطفل لدخول الروضة.

دراسة ويست جيري (west, j 1993)

أكدت أن أطفال ما قبل المدرسة عندما يصبحون قادرين على الاتصال من خلال التعبير اللغوي، وعندما تكون لديهم مثابة عند اكتشاف وجود أنشطة جديدة.. فعندئذ يمكن اعتبارهم على درجة جيدة من الاستعداد لدخول الروضة، كما أقر الآباء والمعلمون في هذه الدراسة أن المعرفة المسبقة بالحروف الهجائية والعد حتى رقم عشرين، وبداية استخدام القلم في التلوين والرسم، تعتبر مؤشرات مهمة، توضح استعداد الطفل لدخول الروضة.

دراسة هارادين (Harradineic 1996)

قارنت هذه الدراسة بين آراء المعلمين والآباء في تحديد مدير استعداد الطفل لدخول الروضة مقابلة ٧٥٧ من الآباء، و٥٣ من الأطفال في عمر ٤ سنوات، و٥٧٥ معلماً، ودلت النتائج على أهمية مؤثرة الاستعداد كالصحة الجيدة والحيوية، والقدرة على الاتصال الجيد والتأثير أثناء عملية الاتصال، وفاعلية الآباء كانت دالة في تأكيد تقدير الآباء أعلى في القدرة على حل المشكلات والحساسية نحو الآخرين ومعرفة الألوان والأشكال، بينما كانت مجموعة المعلمين أعلى في القدرة على المثابة والقدرة على الاتصال.

دراسة كلاوس وآخرين (Claus, rel 1996)

هدفت هذه الدراسة تعرف البرامج المساهمة في تكوين الاستعداد لدخول الروضة، ووجد أنها تضمنت سبعة مجالات، هي:
المجال المعرفي - المجال النفسحركي - الاتصال - مسئولية الآباء نحو المشاركة في الاستعداد - تطوير المناهج وتنمية المعلمين - إسهامات المسئولية - التقويم الدوري.
اعتبرت الحياة الأسرية من العوامل المهمة في تكوين استعداد الطفل لدخول الروضة.

أوضحت دراسة جريفن (Griffein - elizabeth 1997)

فى دراسة على ٢٦٧ طفلاً أن المعلمين يقدرّون الاستعداد للروضة بالنسبة للطفل خلال فهم اللغة الاستقبالية والمعلومات العامة والاستعداد للمعرفة والرياضيات - واعتبر السلوك المهدب داخل الفصل مثل الجلوس بهدوء، والقدرة على التوجيه الاستقلالى والاستمرارية فى العمل .. كلها كانت مؤثرة على درجة الاستعداد لدخول الروضة، هذا بينما لم يكن للجنس أثر على هذا الاستعداد.

وأوضحت دراسة جريدلر جليبرت (Gredler, G 1996)

أن الاستعداد لدخول الروضة يتمثل فى القدرة على التوافق الاجتماعى والانفعالى. ووجدت علاقة بين الاستعداد لدخول الروضة والقدرة على التحصيل الأكاديمى، واعتبرت هذه الدراسة أن الآباء يمكن اتخاذهم كمدعمين لتكوين الاستعداد لدخول أطفالهم الروضة، من خلال تدريب أطفالهم على مهارات الحياة، وتقديم معلومات لهم فى أوقات غير أوقات التعليم الرسمى.

وأشارت دراسة بانترجانيث (Panter 1998)

إلى وجود مقاييس تساعد على التنبؤ بالاستعداد لدخول الروضة، وأكدت نتيجة الدراسة السابقة (جريفن ٩٧) عدم وجود علاقة بين الاستعداد لدخول العرصة والجنس، وتم قياس الاستعداد عن طريق المهارات الاجتماعية والاستعداد اللغوى.

وأظهرت دراسة باريان (Bryan. M 1998)

أهمية مشاهدة الأطفال لبرامجهم التليفزيونية والقراءة كمهارات ضرورية فى تكوين الاستعداد لدخول الروضة.

وأشارت دراسة كلارك (Clark, A 1997)

إلى أهمية تأثير الأسرة فى تعليم الاستعداد للمدرسة، واختبرت علاقة الاستعداد بوظيفة الآباء، وكذلك بتنوع الخبرات المنزلية والبيئة التى تقدم إليهم ومشاهدة البرامج التليفزيونية، وأثبتت النتائج عدم وجود علاقة بين وظيفة الآباء ودرجة الاستعداد لدخول الروضة.

أما البيئة المنزلية والعائلية ودور الأسرة كان فعالاً في تكوين الاستعداد للروضة.

أما دراسة جرو واليزابيث (Graue, et. 1992)

فقد أوضحت تأثير واستيعاب فهم الأدوار بالنسبة لتأهيل الطفل كتلميذ، وتمت مساعدة الأسر على فهم هذا الدور، وأخذ في الاعتبار تخطيط برامج الآباء لإعداد أطفالهم لدخول الروضة - كيفية الانتقال من حياة الأسرة إلى المدرسة - تحديد التأثيرات في ضوء ذلك - تطوير شكل الانتقال من البيت إلى الروضة.

واهتمت دراسة ويثمر ماريم (Westheimer, M 1997)

بتحسين البيئة لتنمية استعداد طفل الروضة في المجالات التالية المعرفي - الحركي - المشاعر - مسئولية الآباء نحو الأبناء؛ من حيث الاستعداد لدخول الروضة.

وفي دراسة بيروجون (Peer, J1995)

أعطيت قائمة اختبار الاستعداد للمدرسة، وطلب من الأسر وضع الطفل على أهبة الاستعداد لدخول الروضة لعدد (١٠٨ طفلاً وطفلة)، وأظهرت النتائج درجات صدق عالية لأداء الأطفال على قائمة الاختبار، واعتبرت معظم الدراسات أن الأسر - كجزء من نظام اجتماعي كامل - تساعد على إنماء الاستعداد لدى الأطفال لدخول الروضة؛ لأنها تعطي الخبرات في غير أوقات التعليم الرسمي مثل دراسات:

باجلي 1995 Bagley، جليفر 1994 Gelfer، وكار 1994 Karrc، ويست 1993 West، جرو 1993 Groeue، وبانتر 1998 Panter، وكالان 1998 Kalan، وماكوي 1998 Macoy.

أما بالنسبة للدراسات العربية.. فقد اهتمت ببرامج الأطفال في الروضة، ولم تهتم بفاعلية الأسرة ودورها في إعداد الطفل لدخول الروضة، ولم تجد الباحثة دراسة عربية واحدة اهتمت بطرق قياس هذا الاستعداد على الرغم من معاناة إدارة الروضات من عدم التقدير الموضوعي لمعرفة درجة استعداد الطفل لدخول الروضة، والذي يعد حدثاً مهماً في إعداد الطفل للمستقبل.. فتجد دراسات طلعت منصور (١٩٧٨)، فاطمة حنفي (١٩٨٣)، سعدية بهادر (١٩٨٧، ١٩٩١) طلعت منصور

وآخرين (١٩٨٨)، محمد أحمد عبداللطيف (١٩٥٦)، منى الحمami (١٩٨٢)،
أحمد محروس (١٩٩٤)، توحيدة عبدالعزيز (١٩٩٣)، عبدالحليم محمود
(١٩٨٠).

ويمكن أن يعرف استعداد الطفل لدخول الروضة Readiness for kindergarten، بأنه يمثل درجة الطفل في القدرة على التفكير والاستعداد الجسمي الحركي والاستعداد الانفعالي الاجتماعي.

أ. القدرة على التفكير تتمثل في قدرة الطفل على استعادة بعض الصور أو المعاني أو الاحتفاظ ببعض المعلومات «التذكر»، كما تتضمن الفهم اللفظي بالتخفيف عن استخدام الحواس، واستخدام الرموز العددية واللغوية في التعبير.

ب. الاستعداد الحركي الجسمي: يتمثل في التأزر الحركي في المشي والقفز والإمساك بالأشياء وتأزر حركة العينين أو تركيزها.

ج. الاستعداد الانفعالي الاجتماعي: يعبر عن مشاركة الآخرين ألعابهم والتعاون معهم والاندماج والتكيف في التفاعلات السارة وغيرها «كالمناسبات» مع الآخرين - انتظار الدور - الإرجاء التدريجي لبعض الحاجات.

ويستطيع أي فرد في الأسرة (الآباء - الأخوة - الكبار) مساعدة الطفل على التهيئة للتعلم في ضوء هذه الخطوات:

ساعد طفلك في تعلم تاريخ ميلاده اسم الشارع، أغاني الأطفال، يعد حتى عشرة، وذكر قصص بسيطة.

استخدم خبرات الحياة اليومية في معاونة طفلك على تنمية وعية بالأشياء والأماكن مثل:

- * اطلب من طفلك أن يساعدك على العثور على مشترياتك في السوبر ماركت.
- * اطلب من طفلك أن يقول لك متى تتجه إلى اليمين أو اليسار؛ حين يكون برفقتك لتوصيله إلى المدرسة أو إلى منزل صديق، لتنمية انتباهه للمواقف، أو المواقع، أو التفاصيل.

* تعليم الطفل تصنيف الأشياء حسب الحجم، اللون، الشكل، الملمس، أو الرائحة (رال، ازرار، أوراق، أحجار، أجزاء اللعب)، لتمييز أوجه التشابه والاختلاف.

* استخدم قصص ما قبل النوم، حتى إذا كانت مختصرة فإنها عادة ليلية يمكن تنمية مشاعر إيجابية نحو القراءة، من خلال الدفء والتقارب، الذي يحدث في مثل هذا الوقت.

* حاول أن تختار برامج التليفزيون التي تسهم في تنمية خبرات الطفل، بدلاً من البرامج المكررة المملة المضيفة للوقت، من خلال:

* مشاهدة البرامج التعليمية مع طفلك والتأثير في أسلوب اختيار البرامج وتنمية قوة الملاحظة.

* تشجيع الطفل على تمثيل المسلسلات التي شاهدها (الأجداد مشاهدون ممتازون لتمثيليات الأطفال).

* متابعة اهتمامات الطفل في الرحلة إلى المكتبة أو إلى الحقل أو الحديقة ذي العلاقة بالموضوع.

تخير ألعاب عيد الميلاد والأجازات، وهذه الألعاب التي لا تكون فقط ممتعة، بل مثيرة مثل لعبة تذكر الكروت، والتي يمكن للطفل أن يجد أزواجاً من الكروت المتشابهة.

تعتبر مهارة تذكر الأحداث أو التفاصيل مهمة جداً، ومن الأفضل معرفة كيف يستخدم مصادر المعلومات، حينما يسأل الطفل أسئلة من السهل أن ينسى حضية معلوماته عند محاولته الإجابة عن السؤال، وإذا أمكنك أن تشغل طفلك في عملية العثور أو اكتشاف الإجابة عن السؤال، فسوف يتعلم طفلك أكثر وأكثر.

اقتراحات لمساعدة طفلك للاستعداد الحركي:

يقوم المخ بتوجيه عضلات الجسم، وتعتمد قدرة المخ على إرسال الإشارة الملائمة إلى هذه العضلات على التدريب بالإضافة إلى عوامل أخرى، ويعتبر المشي،

وحركات العين، التوازن ، القذف، الكتابة، والتشقلب من الأنشطة الحركية التي تؤديها العضلات بتوجيهات من المخ كما تعتمد على آلاف من الخبرات السابقة.

وبعض الأنشطة مثل نط الحبل يحتاج إلى تناسق عضلى كبير، والبعض الآخر مثل مربع يعتمد على الحركية العضلية الرقيقة من العين واليد.

يعتمد الكثير من الاستعداد لرياض الأطفال على عديد من العضلات التي تعمل معاً، فمجرد الوقوف على سبيل المثال يعتمد على الانقباض والانبساط المنظمة لـ ٢٠٠ من العضلات المتقابلة، فتخيل كيفية السيطرة والتأزر بين عضلات الساقين، العين، الجسم، الأذرع حينما يلعب الطفل لعبة نط الحبل.

يبدأ الطفل الوليد بحركات عشوائية لعضلات جسمه الكبيرة، وعندما يصل إلى سن دخول رياض الأطفال.. فلا بد أن يكون قد نما لديه نظام معقد للاتصال بين المخ والعضلات، وتحتاج كل خطوة إلى سلسلة من الخبرات النمائية، فالطفل يجب أن يقف أولاً، ثم يخطو، ثم يمشى ، ثم يجرى وكل خطوة جيدة تقوم على النجاح فيما سبقها من خطوات.

وإمساك الكرة وقذفها من الأنشطة المعقدة جداً بالنسبة لطفل الرابعة من العمر، فالطفل يجب أن يتعلم إيقاف الكرة، ولكى يفعل ذلك.. فعليه أن يخمن وقت وصول الكرة فيمد يده أو قدمه لملاقاتها فى المكان الصحيح.

يتضمن ذلك حركات للأصابع ، الأذرع والعين، والخطوة التالية هى الإمساك بكيس بلاستيك يلقي نحوه فى سهولة، بعد ذلك الإمساك بكرة كبيرة لتطبيقها (Bouncing) ، ثم بكرة متوسطة الحجم تلقى نحوه مباشرة، وأخيراً بالكرة الصغيرة.

يجب أن تعمل العينان كزوج متآلف للملاحظة، فعين واحدة تكفى للقراءة ولتعرف الأشياء، لكن العينين مطلوبتان لتحديد المسافة ووقت وصول شيء مقذوف.

فيما بعد ذلك بالمدرسة، ستعتمد القراءة جزئياً على حركة العينين عبر الصفحة،

وتتحسن هذه المهارة من خلال الخبرات الناجحة لإمساك الكرة فى السنوات الأولى من العمر.

تعتمد كتابة الحروف الهجائية على قدرات العين، المخ، والعضلات على العمل مع بعضهم، ويلعب التحكم فى العضلات الدقيقة للأصابع دوراً ضرورياً فى الكتابة، ويمكن مساعدتها عن طريق الألعاب العديدة، التى تحتاج إلى تحكم الأصابع مثل المكعبات، البلى Marbles، عمل عقود الخرز، التلوين، الرسم.

والطفل الذى يتسلق، يمشى على حافة الرصيف (بلدورة الرصيف) يمشى على حافة عالية باستخدام عمود توازن، يتزلج، يتدحرج على الخضرة، يتشقلب على السجادة، يدخل فى لعبة المصارعة مع إخوته الذكور والإناث.. كل ذلك يتيح له الفرصة للتدرب على التأذر الأحسن من الطفل المؤدب الذى يجلس فى هدوء على الكرسي (مراقباً سلوكياته).

اقتراحات لمساعدة طفلك ليتعلم كيف يعبر عن مشاعره

يولد الطفل ولديه القدرة على تنمية الحب، المرح، والقدرة الانفعالية، ولكن طريقة تعلم التعبير عن مشاعره قد تجعل حياته أكثر سعادة، فعلى أبسط المستويات يتعلمون أن يقول «من فضلك» و«شكراً» لمشاركة الآخرين، ويتعلم ألا يبكى فى مواجهة الإحباطات البسيطة.

تؤثر طريقته فى الاستجابة لطفلك على نوع السلوك الذى يحمله الطفل، فإذا تعلم الطفل أن البكاء أو النحيب سيغير رأيك، فسوف تصنع منه طفلاً يبكى وينحب من أجل تحقيق أهدافه.

لا تكافئ الطفل على سلوك سيء :

يستمر لجوء الطفل إلى النحيب كل مرة يواجه فيها إحباطاً فقط، إذا كافأنا على ذلك (إذا استسلم الوالدان لرغباته)، ولكن يمكن أن يتعلم الوالدان الثبات فى هدوء فى مواقفهم ولا يغيرونها إلا فى وجود معلومات جديدة، تؤثر على قرارهم السابق

(حقائق وليست مشاعر) . والأطفال الذين مروا بمثل هذه المعاملة الثابتة من جانب الوالدين في المنزل، لن يحاولوا التأثير على معلمهم عن طريق الدموع.

طريقة أخرى يمكن للوالدين بها تشجيع عدم النضج الانفعالي بغير إدراك .. لذلك من خلال تقديم الحماية الزائدة، فالكثير من الحماية الوالدية ليس ضرورياً بل إنه ضار، فقد تعنى الحماية الزائدة للأطفال أنهم ضعفاء وعاجزون عن التصرف بأنفسهم مع زملائهم أو أقرانهم، وهم لا ينضجون انفعالياً إلا إذا تعلموا أن يواجهوا الناس والمواقف، وأن يتعاملوا معهم بغير معاناة آخرين، والأب الذى يصمم على حماية طفله الضعيف، سيواجه موقفاً يبدأ فيه ذلك الطفل شجاراً مع آخرين، لمجرد أن يجعل أباه يتدخل فى هذا الشجار ويعاقب الطفل القوي.

والقدرة على حل الشخص لمشاكله بمعاونة والديه هى خطوة كبيرة نحو السلوك الناضج، أما الطفل الذى يبكى ويتعلق بوالديه .. فسيواجه مواقف صعبة كثيرة داخل وخارج المدرسة.

هناك مجال آخر يمكن للوالدين فيه تنمية الاستقلالية، وهو أن يتعلم قبول مسئولية العمل المنزلى، وهى مسئولية صعبة، ولكننا سرعان ما نكتشف أن حب الوالدين أو الرغبة فى أن يكون شخصاً مسئولاً فى العائلة، هى المكافأة الكبيرة لهذا الطفل على إفراغه سلة المهملات أو تنظيفه غرفته، فماذا يدفع الطفل إلى المعاونة فى المنزل.

التهديد والنقد والضرب وتوجيه التعليمات كلها أمور سهلة وسريعة النتائج، ولكن لها آثارها الجانبية دائماً، وبالعكس فالمدح والمكافآت والآثار الإيجابية الأخرى، والتى تركز على السلوك المرغوب تحتاج وقتاً أطول، ولكنها من أفضل الطرق المرغوبة.

يقدم الآباء (رشوة) لأبنائهم والرشوة هى مكافأة غير مشروعة، مقابل قيام الشخص بسلوك غير مشروع أو السكون عن شىء مطلوب، والمكافأة هى تدعيم على سلوك مرغوب ويحصل الطفل على معاملة طيبة، نقود، لعب، رحلات، مميزات أو مكافآت اجتماعية مثل الربت على الكتب إذا أحسن عملاً، وكل تلك أمثلة على

المكافآت ، والأطفال يحصلون على ذلك فى كل الأحوال، فلماذا لا نستخدمها فى الوقت المناسب لتشجيع السلوك الناضج.

لكى نؤسس نظاما للمكافآت على السلوك المرغوب مثل تعلم كيف يقوم بالأعمال المنزلية، يجب على الوالدين أن يكونوا متسقين فى استخدام المكافآت، فالطفل الذى يتعلم تنفيذ المهام بشعور طيب وتوقعات سارة سوف يدخل المدرسة ولديه اتجاهات، ستؤدى به حتماً إلى النجاح، والسلوك المسئول سوف يصبح عادة، والحاجة للمكافآت على السلوك ستقل تدريجياً.

والخلاصة أن نوع السلوك والاتجاه الذى نشجعه ونكافئ عليه ونوع المشاعر، التى تنمو لدى الطفل عن أنفسهم وعن الآخرين، سوف تؤثر جداً على استعدادهم للالتقاء بالآخرين فى المدرسة وتقبل خبراتها التعليمية بصورة إيجابية.

لا يوجد سلوك يهدف تشجيع الاستعداد للمدرسة يؤدى إلى النقد، أو الإحباط أو التهديد، ولا تتوقف النتائج فوراً، لا تجبر الطفل على شىء لا يهتم به فى لحظة معينة، والنجاح البسيط كلما كافأناه بالمدح والسرور يؤدى إلى تقربك من طفلك، ويؤدى أيضاً إلى مساعدة الطفل فى بناء ثقته بنفسه ومشاعره بأن تعلم مهارات جديدة هو شىء سار.

يمكنك حتى أن تكتشف أن مساعدة طفلك فى تنمية استعداده للمدرسة يؤدى إلى خبرات سارة للوالد وللوالدة أيضاً.

المراجع:

- ١- أحمد فتحى سرور (١٩٨٩): تطوير التعليم فى مصر، مطابع الأهرام، القاهرة.
- ٢- توحيدة عبد العزيز (١٩٩٣): استخدام بعض الأساليب الحديثة فى التدريس لمرحلة رياض الأطفال - مجلة دراسات فى المناهج - العدد ٢٣ .
- ٣- حسين كامل بهاء الدين (١٩٩٧): التعليم والمستقبل ، مطابع الأهرام، القاهرة.
- ٤ - حمدى محروس (١٩٩٤): الخبرة التربوية المبكرة فى دور الحضانة وأثرها على التعلم اللاحق بمجلة التربية ٤٦ تربية.
- ٥- سعدية بهادر (١٩٧٨): تقويم مستويات الأطفال المصريين، الكتاب السنوى فى علم النفس، الأنجلو المصرية.
- ٦- سعدية بهادر وآخرون (١٩٩١): أثر برنامج الحضانة على النمو العام للأطفال المرحلة الابتدائية، الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء.
- ٧ - طلعت منصور (١٩٧٨): تنشيط قدرة الأطفال على التذكر فى مرحلة ما قبل المدرسة - كلية التربية - العدد الأول - جامعة عين شمس.
- ٨- طلعت منصور وآخرين (١٩٨٨): دور الأسرة فى رعاية الطفل من الميلاد حتى السادسة - أكاديمية البحث العلمى ، القاهرة.
- ٩ - عبد الحليم محمود (١٩٨٠): الأسرة وإبداع الأبناء - دار المعارف، القاهرة.
- ١٠- فاطمة حنفى محمود (١٩٨٣): الاستعداد العقلى لطفل الروضة، رسالة ماجستير - بنات عين شمس.
- ١١- مارتين هربرت (١٩٨٦): المشكلات السلوكية للأطفال، ترجمة عبدالمجيد نشواى - جامعة الملك سعود ، الرياض.
- ١٢- ماريان ماريون (١٩٨٥): توجيه الأطفال، ترجمة سهام المناع - مطبعة الريل ، الإحصاء، السعودية.
- ١٣- محمد أحمد عبد اللطيف نجيب (١٩٩٦): أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على النمو المعرفى للأطفال ما قبل المدرسة، ماجستير، جامعة المنوفية.
- ١٤ - منى الحمamy (١٩٨٢): تقبل الطفل لدور الحضانة، ماجستير ، بنات عين شمس.

المراجع الأجنبية:

- 15- **Bagley, D. (1995):** Supporting Families during the Transition into Kindergarten day care early childhood Education V22 - N3 p24 - 27 Journal Articles (080).
- 16- **Barry, J. (1989):** Piager's Theory of Cognitive and Affective development Fourth Edition, Longman - London.
- 17- **Clark, A. (1997):** Television Viewing Educatioal Quality of Home environment and school readiness, Journal of educational Psych. Research B.90 N5 (p299 - 285) May.
- 18- **Clous, R. (1996):** Michigan School Readiness Program product Evaluation Report (a5-96) document in this series, Michigan.
- 19- **Dunlap,K.(1994):** Parental participation in Cooperative preschool Education, Western Reserve Uni.
- 20- **Gelfer, J. (1994):** Planning the Transition Process: A Model For Teachers of preschoolers Who will Be entering Kinder garten - Early Child development and care V 104P 99-84.
- 21- **Gredler, G (1992):** School readiness: Assessment and Educational issues Programs and School Readiness preschool Children.
- 22- **Griffin, E (1997):** The Role of Childern's Social Skills in Acheviement at Kindergarten entery and Beyond - Child development N 62 Washington D. C April 3-6 1997. Peresednted at annual Meeting of Cosity for research.
- 23- **Groue, M. (1992):** Readiness, Instruction and Learning To be kindergartener-Early Education and development v3 N2 p92-114 April.

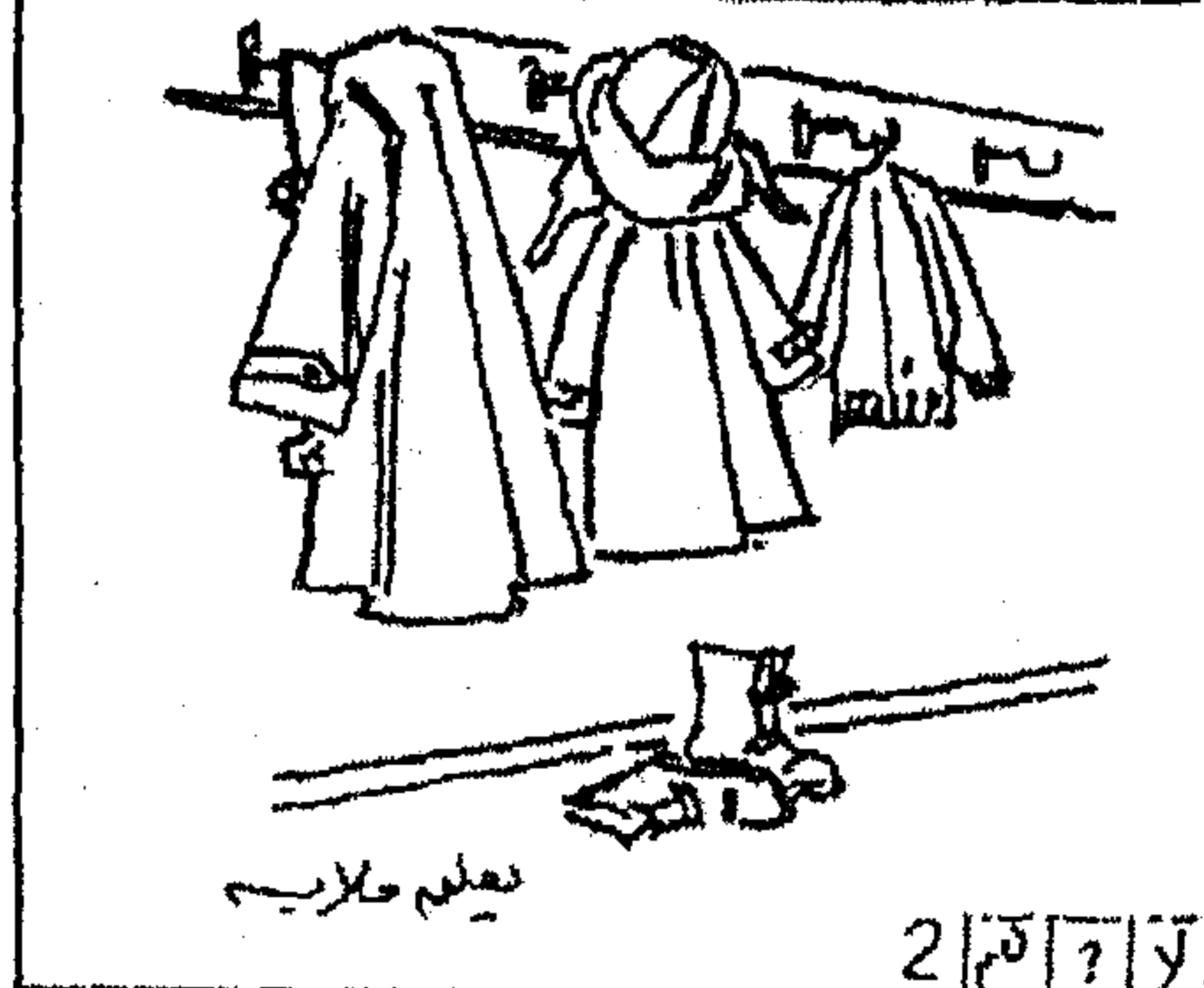
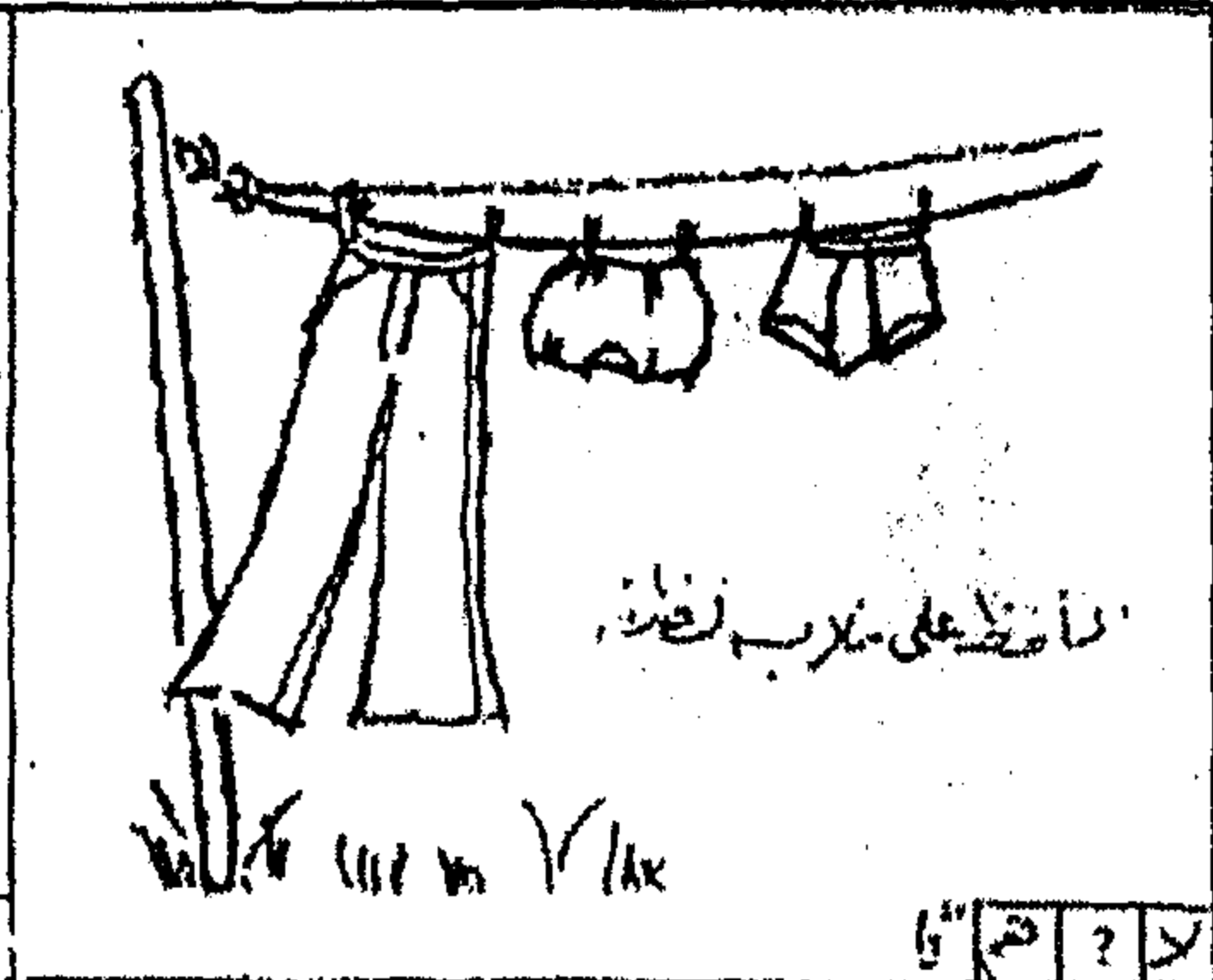
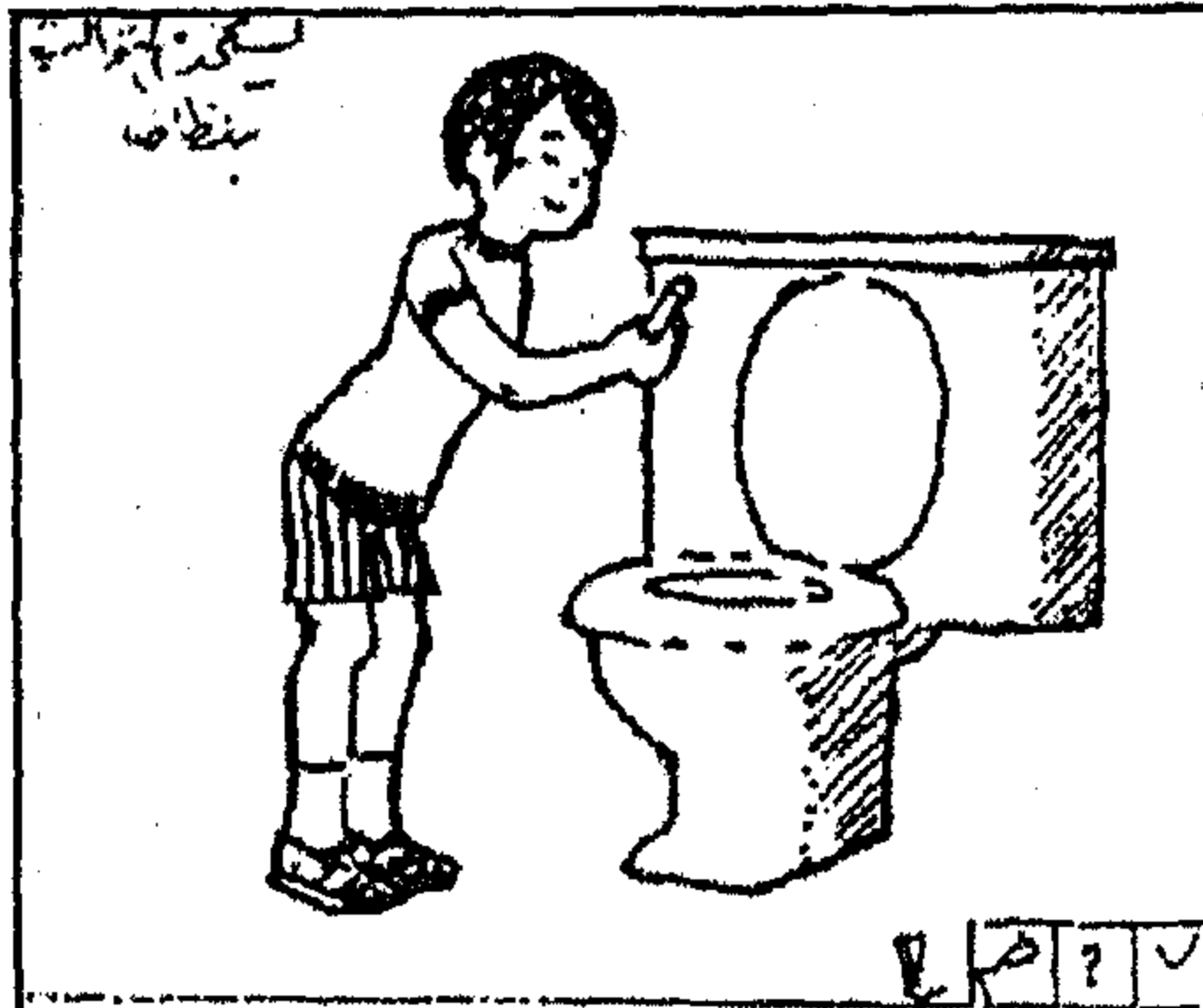
- 24- Harradine, G (1996):** When are children ready for kindergarten?
view of families, paper presented at annual meeting of the
American Education. New Gersy, April 8 - 12.
- 25- James, O. (1975):** Readiness For Kindergarten Social California,
Revised edition by Consulting Psychologists Press. In
Palo. Alto. California.
- 26- Karr, J. (1994):** Transition at Kindergarten: parent and teachers
Working together. Brazil Indiana Univ. V.S.
- 27- Organ, M. (1998):** School and parentel Involvement in four and
five Year old. children Texas. Univ. M. E. d.
- 28- Mawell, L (1990):** The effecs of Crowding of the Social and
Cognitive development of young children social
development city Univ. N. Y.
- 29- Mccoy-E: (1998):** A pilot study of student readiness for
Kindergarten M. S. Texas Univ.
- 30- Panter, J. (1998):** Assessing the School Readiness of
Kindergarten children the university of Memphis vo.
59-B- of Diss ABS. international p5 162.
- 31- Pear, joh. (1990):** Relationship between the ready or Not parental
checklist for school readiness and the Brignce
Kindergarten and first Grade Screen. Journal article -
Perceptual and Motor skills V. 70 P. 1214.
- 32- Perry, Bobandel. (1998):** ready to learn Exploring the concept of
school Readiness and its implications. Paper Peresented at
the Australia and Newzeland conference on first year of
school Canberra, New South Wales.

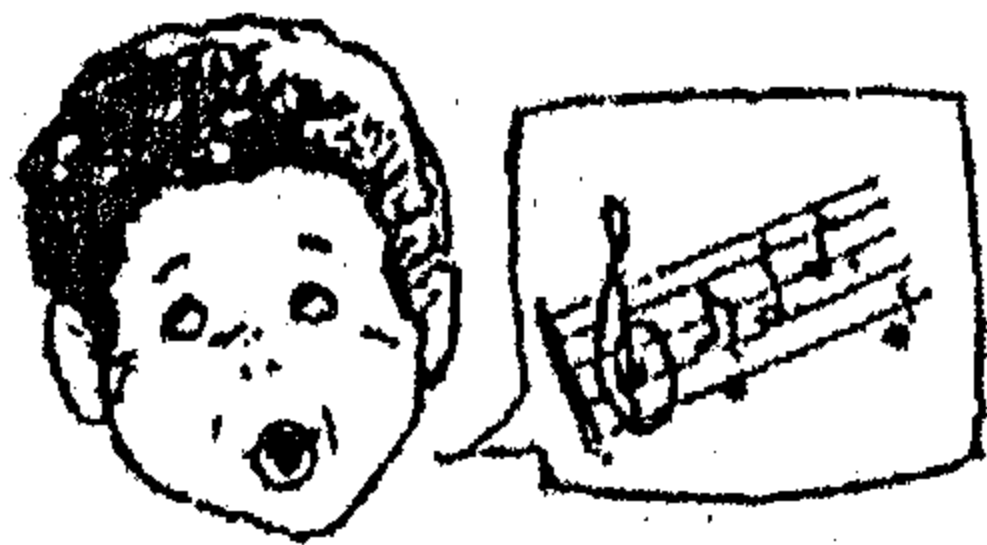
- 33-Rosmary, C. (1995):** Ready or not an Ethnographic case study of Transition to school of Verginia Uni PHD.
- 34- Stief, E (1993):** The role of parent education in achieving readiness social Service program employment and social service policy study. Columbia U.S.
- 35- Tizard, Banel (1984):** Young children learning talking and thinking at home and at school. Fontana. London.
- 36- Watt.J.(1987):** Continuing in education clark.
- 37- Wells. G (1987):** The Meaning Makers: Child learning language and using language to learn. Hodder and Toughton. London.
- 38- West. J. (1993):** Readiness for kindergarten Parent and teacher Beliefs. statistics in Brief National center for Education statistics Washington District Columbia.
- 39- Westheimer, M. (1997):** Ready or not: one home based Response to school Readiness, Dilemma Early Child development and care B 127-128 p. 245-257.
- 40- Whitker - Shirly (1996):** Correlation between Attendance and school Readiness of Kindergarten student - reported research U.S. Illiniois.
- 41- Zembrana - Ortiz (1993):** Relationship between the Mediated learning experince, Cognitive development and Childern's school education, Teuple Uni.

صور مقياس الاستعداد لرياض الأطفال

ترجمة وتقنين على البيئة المصرية

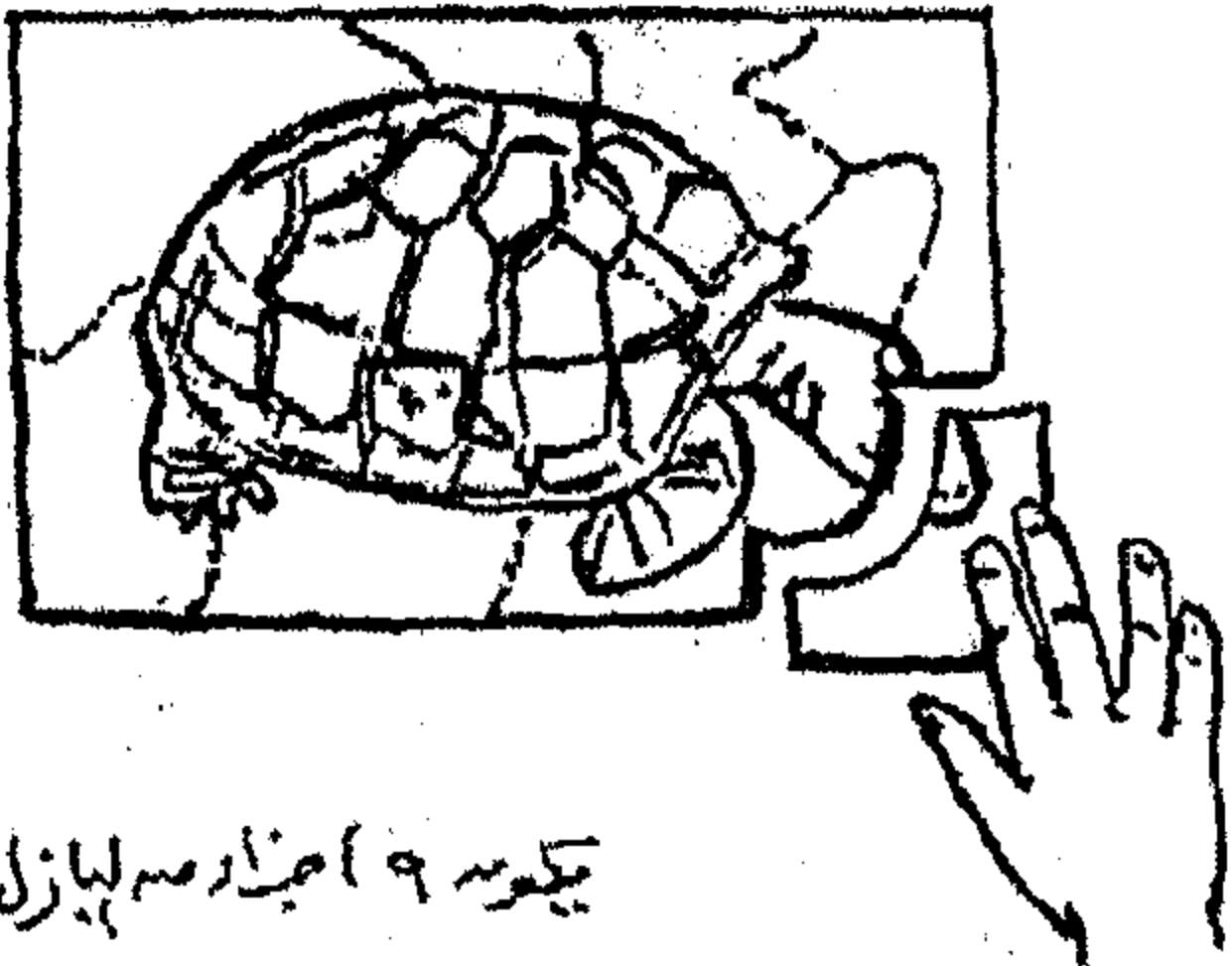
د. كريمان بدير، بكلية البنات، جامعة عين شمس





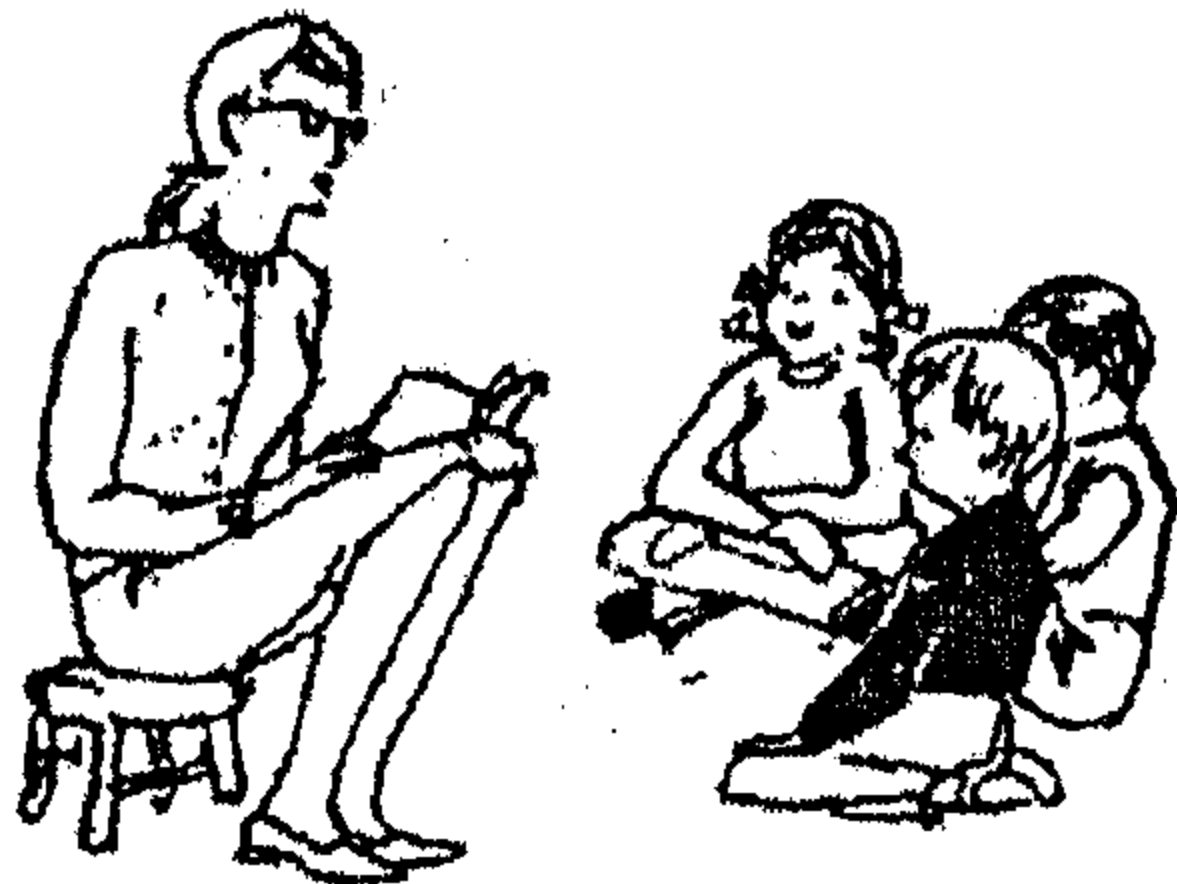
یعنی بعضی اُغائی

لا ؟ نعم ت



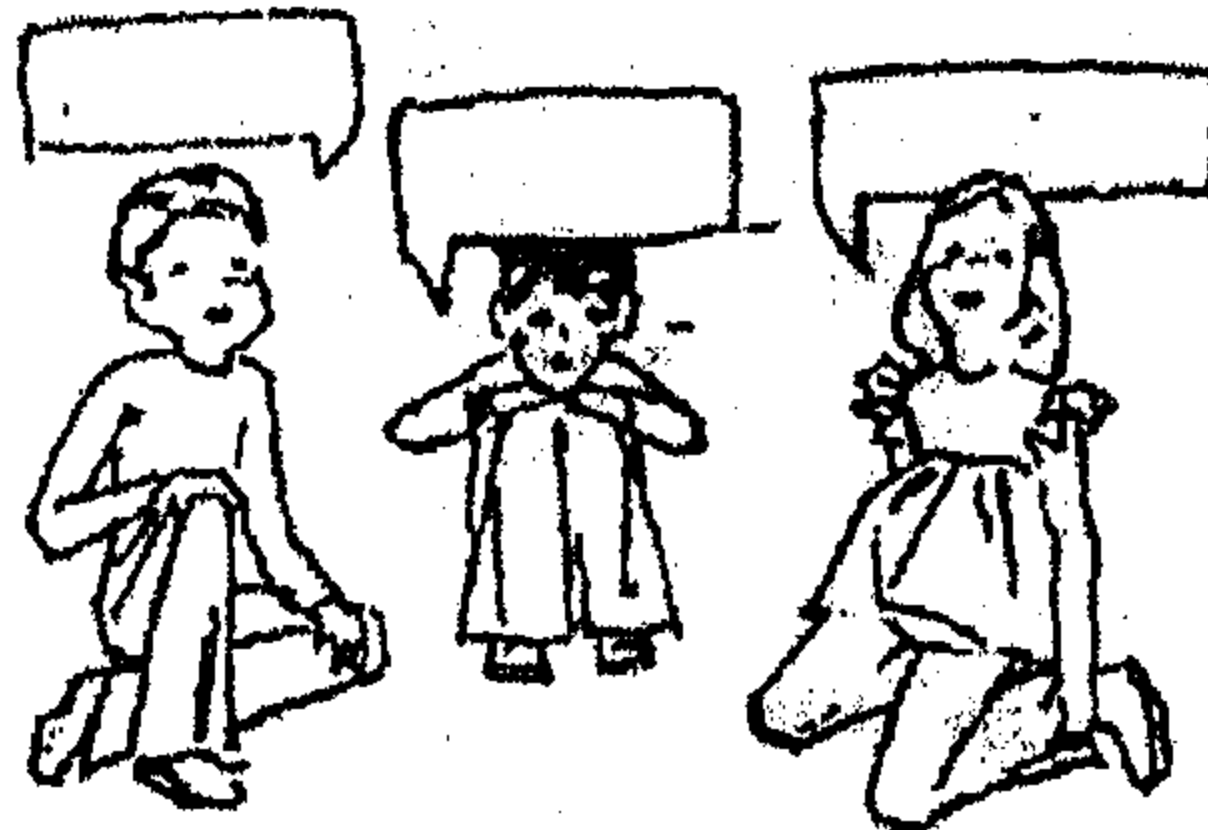
یکویہ ۹ اجزاء میں لپازل

۷ ؟ ہم ج



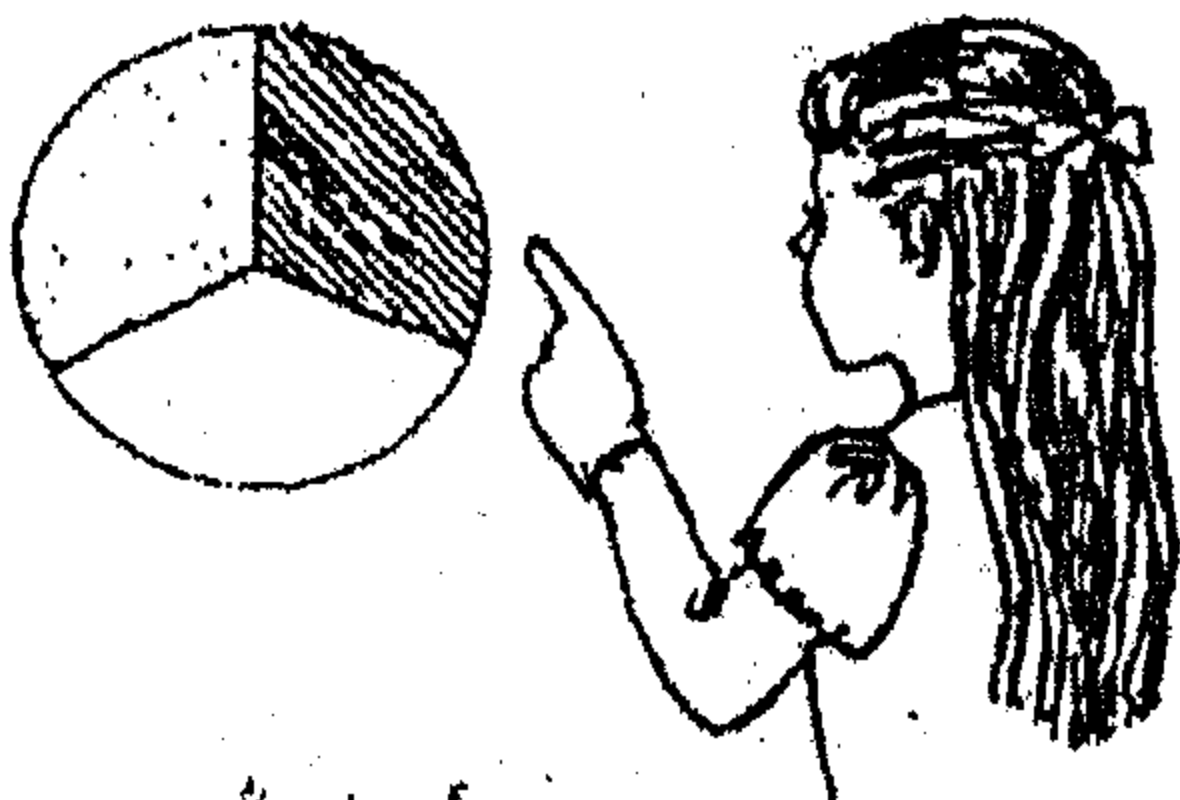
سب سے اشد قسارتہ پختہ

لا ؟ نعم م



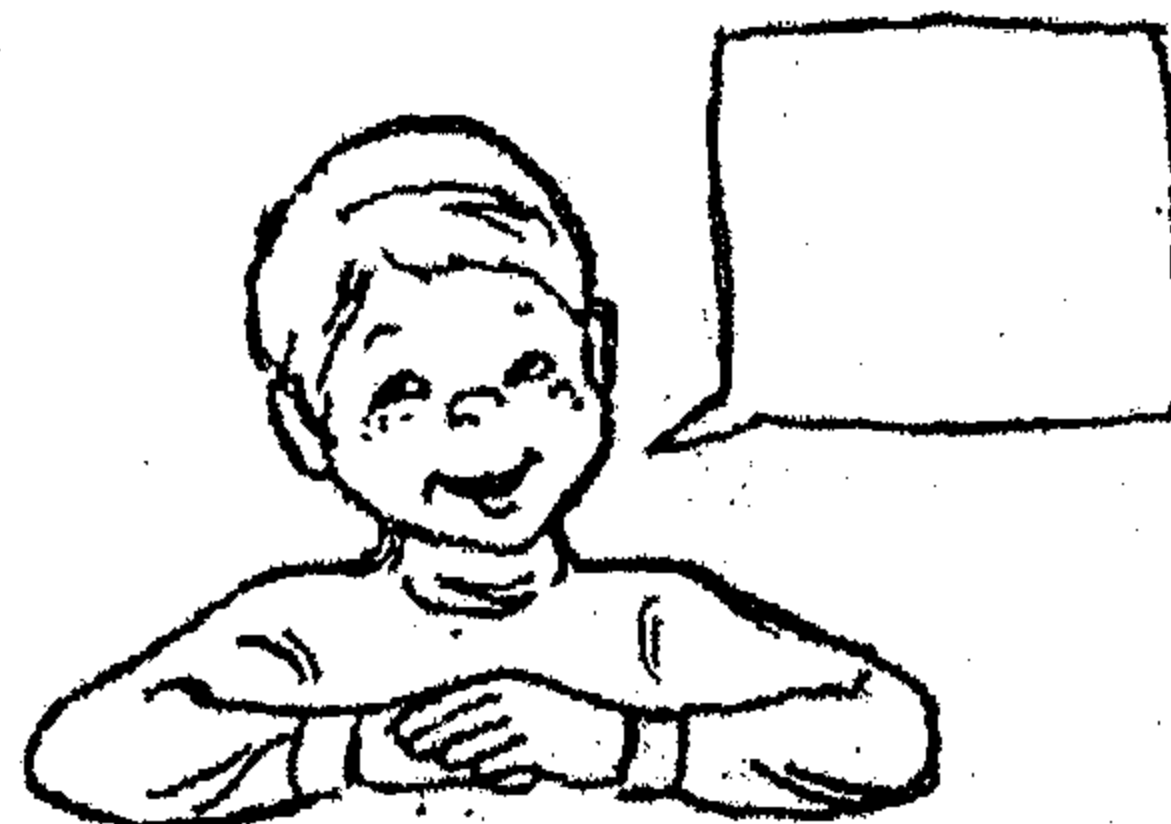
نقول لکھتہ کوسہ لافیر

لا ؟ نعم ت



تعارف اُلوامہ الاستانیہ

لا ؟ نعم ت



تعارف سنیہ (عمر) بدوہ
استخدام اصابعه

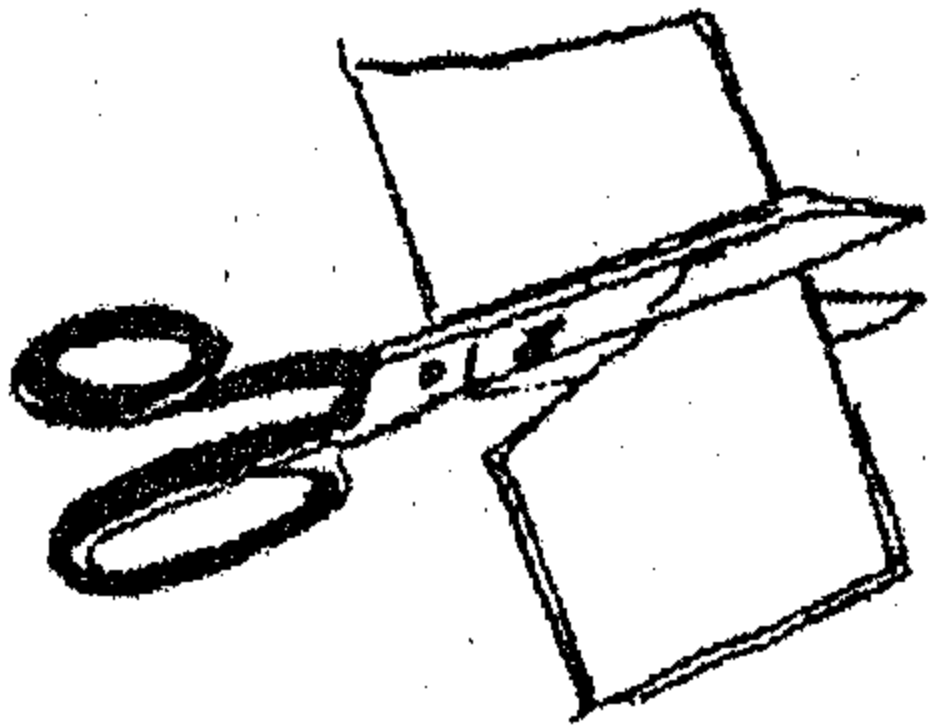
لا ؟ نعم ت



لا ؟ نعم ؟ م
يُخَلِّعُ أَدْرَاكُهُ الْفَاعِلَ



لا ؟ نعم ؟ م
يَلْعَبُ مَعَ الْفَاعِلِ



لا ؟ نعم ؟ م
تَقْطَعُ الْفَاعِلُ الْفَاعِلَ



لا ؟ نعم ؟ م
تَلْعَبُ مَعَ الْفَاعِلِ بِالْفَاعِلِ

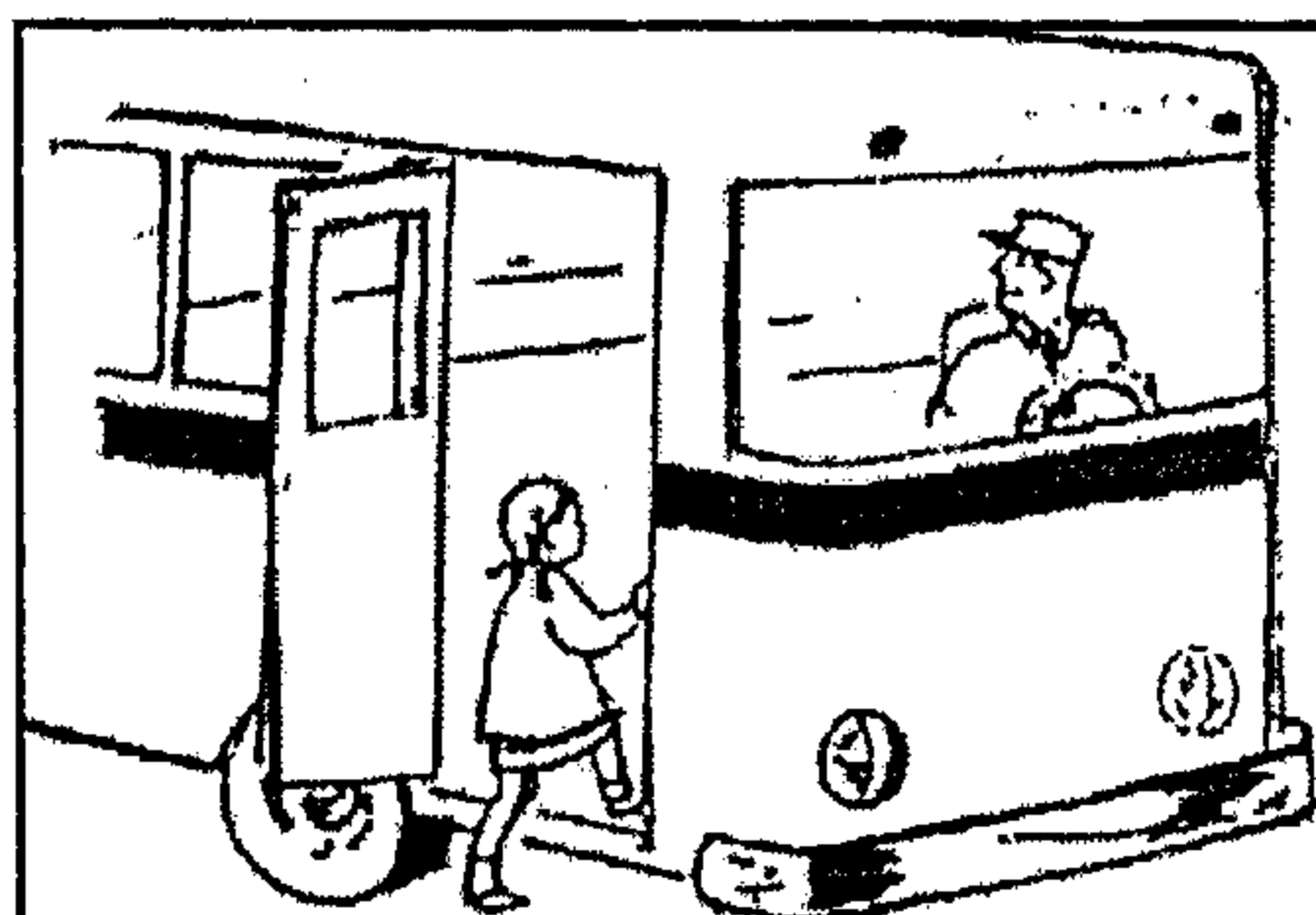


لا ؟ نعم ؟ م
تَسْتَلْبِغُ الْفَاعِلُ الْفَاعِلَ



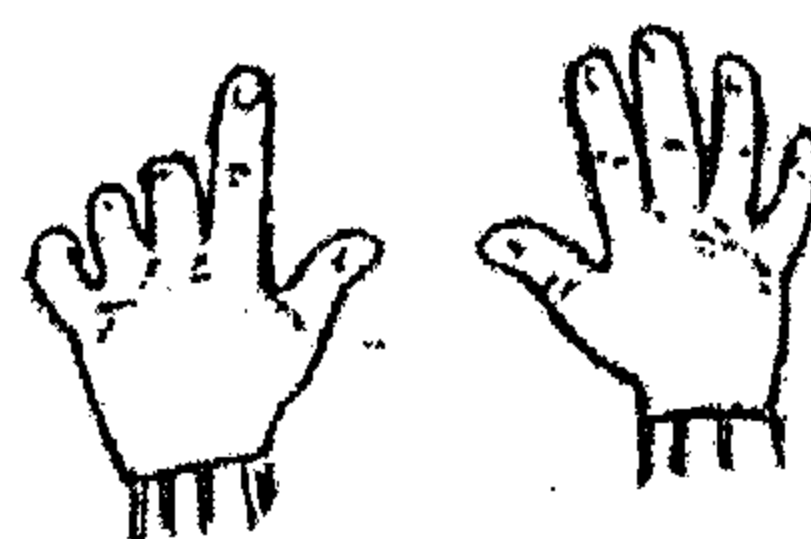
لا ؟ نعم ؟ م
يَعْرِفُ الْفَاعِلُ الْفَاعِلَ





تعبه قعدت بن ريزه الى ما كثر من

ل ٥ ٦ ٧



تعبت اليدين من السعال

ل ٥ ٦ ٧



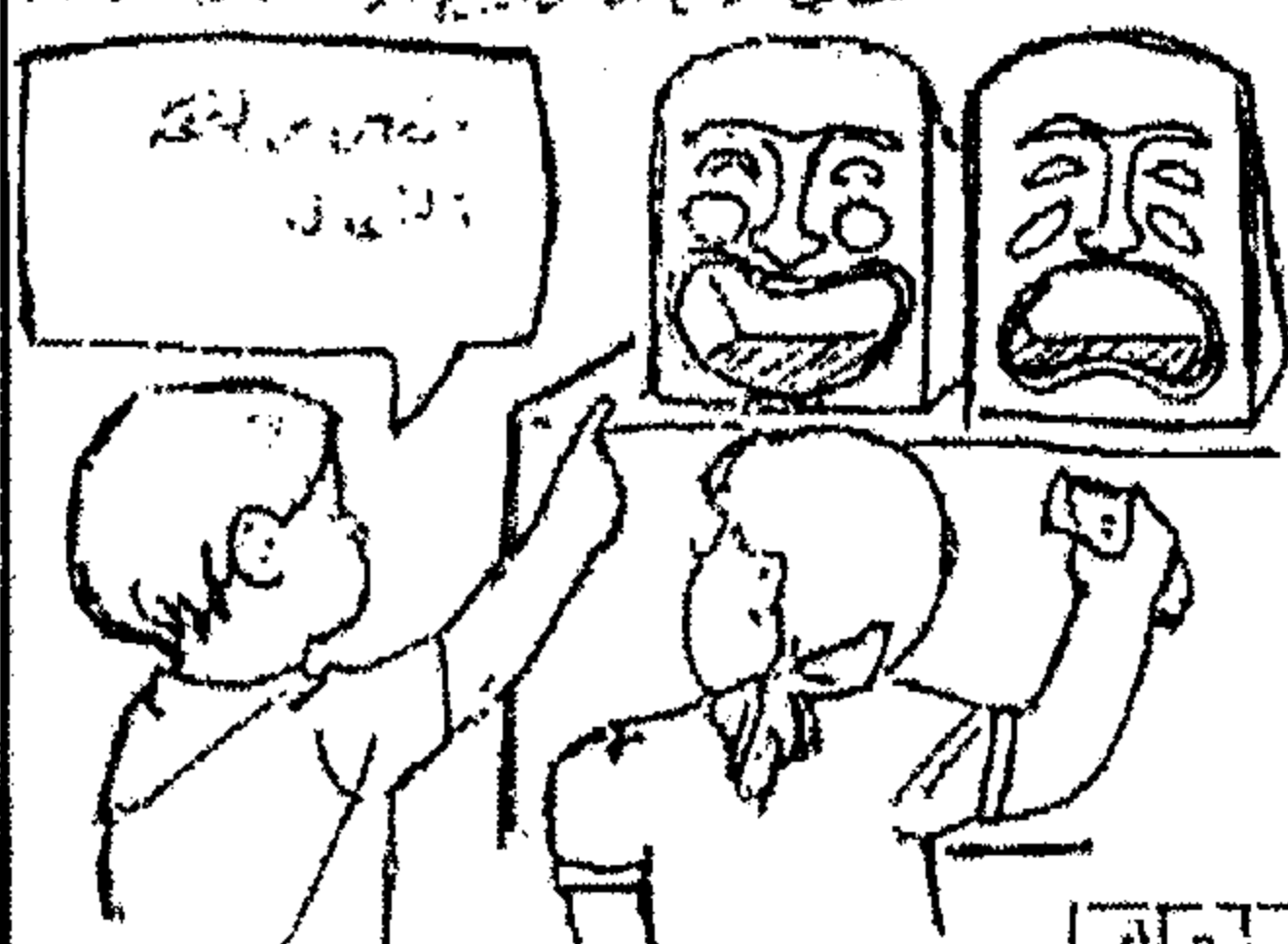
ربطت الحذاء

ل ٥ ٦ ٧



تمتلك كبر

ل ٥ ٦ ٧



تطابق وضع من من ابراهيم الى اسعد الى اسعد

من من من من

ل ٥ ٦ ٧



تحدثت مع من من من من

ل ٥ ٦ ٧

الفصل السابع

**نماذج لمقاييس ومعايير نمو
الأطفال في مرحلة الروضة**

الفصل السابع

نماذج لمقاييس ومعايير نمو الأطفال في مرحلة الروضة

بعد تعرف معايير نمو الأطفال من الأمور المهمة، فمن خلال المعايير نستطيع الكشف عن مظاهر النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والحسي والحركي في كل عمر من أعمار الأطفال - كما نتمكن من الحكم على سوية هذه المظاهر بطريقة، يمكن معها تحديد العوامل المؤثرة في النمو العادي، وكذلك تعرف التأخر في النمو وأسبابه - وعلى الرغم من أن الدراسات والأبحاث الخاصة بنمو الطفل ومراحل النمو بصفة عامة قد تطورت تطوراً كبيراً، وأصبحت تضم مجالاً قائماً بذاته يعرف بعلم نفس النمو Developmental Psychology.. إلا أن تحديد معايير نمو الأطفال بدقة لا يزال أمراً بالغ الصعوبة؛ خاصة في البحوث العربية والمصرية (محمد عماد الدين ١٩٩٤م^(*)، جابر عبد الحميد ١٩٩٩م^(*)) التي تفتقر إلى إقرار وحدات لقياس السلوك البشري، بحيث يكون لهذه الوحدات معنى ودلالة يمكن من خلالها تفسيرها ومقارنتها.

وباستعراض البحوث في معايير نمو الأطفال، وجدت ملاحظات، هي:

١- التركيز على المظاهر الطبيعية لنمو الأطفال في إطار العوامل الوراثية والعضوية التي تؤثر فيها.

٢- التركيز على دراسة مظاهر النمو في إطار المتغيرات البيئية الطبيعية أو الاجتماعية.

٣- التركيز على تحديد معايير النمو الجسمي أو الاجتماعي أو الانفعالي أو الحسي

(*) محمد عماد إسماعيل (١٩٩٤م): معايير نمو طفل ما قبل المدرسة، المجلس القومي للطفولة والأمومة - المجلد الثاني - الدراسة النفسية.

(*) جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩م): علم النفس والأطفال: البحث والممارسة ورقة عمل مقدمة ضمن برنامج تدريب الباحثين الشباب في مجالات الطفولة بجمهورية مصر العربية، ٢٠ - ٢٥ نوفمبر ١٩٩٩م المجلس العربي للطفولة والتنمية بالقاهرة.

واختلاف ذلك باختلاف البيئية، ومنها أمكن الوقوف على خصوصيات وعموميات التغيرات، التى يشترك فيها الأطفال بالنسبة للجنس وانحراف مستوى النمو أو خصوصية بعض السمات فى بعض المفاهيم والمجتمعات دون الأخرى. وقبل أن نعرض اتجاهات البحث فى معايير نمو الأطفال، نعرض المفاهيم والإطار النظرى المرتبط بها.

أ.المعايير: Norms

هى وحدات قياسية ذات دلالة ومعنى، يمكن تفسيرها ومقارنتها، وهى أسس للحكم على الأداء الفعلى للفرد أو الجماعة، ويمكن الحصول عليها عن طريق تحويل الدرجة المهمة الناتجة عن الاستجابة لمقياس معين إلى الرتبة المئينية المقابلة؛ فالمعيار يحدد معنى الدرجة التى تم الحصول عليها، فنعرف مركز الشخص بالنسبة لمجموعته أى وضعه بالنسبة لمن يماثلونه من أفراد عينة التقنين، باستخدام المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى.

ويقصد بالتقنين تلك الخطوات التجريبية التى يمر بها المقياس حتى صورته النهائية عند إجرائه على عينات التطبيق، وتشمل: الصدق والثبات والموضوعية، (محمد عبدالسلام ١٩٧٠ م، سعد عبدالرحمن ١٩٨٣ م، فؤاد أبو حطب وأمال صادق ١٩٩٦ م) (*)، فالمعايير هى قيم تصف الأداء لمجموعات متعددة على اختبار أو قائمة وصفية لأنماط موجودة من الأداء، ولا يجب اعتبارها مستويات مثلى أو مستويات مرغوباً فيها.

خصائص عينة التقنين:

١- أن تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً صادقاً، من حيث: الحجم والتركيب والنسب والسمات المطلوب قياسها.

٢- كلما زاد حجم العينة كلما زاد عدد أفرادها وزاد الاعتماد على نتائجها.

(*) محمد عبدالسلام (١٩٧٠م): القياس النفسى والتربوى، مكتب النهضة المصرية بالقاهرة، ص ٣٠١.

(*) سعد عبدالرحمن (١٩٨٣م): الاختبارات والمقاييس، دار الشروق بالقاهرة من ص ٦٠ - ١٢٣.

(*) فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩٧م): علم النفس التربوى، الأنجلو بالقاهرة ص ٢٧٢ - ٧٧٣.

طرق اختيار العينة:

- ١- عينة عشوائية random Sample وفيها الفرص متكافئة لجميع أفراد العينة.
- ٢- العينة الطبقية Stretified Sample تصنف المجتمع إلى فئات طبقاً للعوامل، التي تؤثر فيما نقيسه باختبار عينة من كل فئة، تمثل المجتمع الأصلي حسب عددها.

خصائص مهمة للمعايير:

- ١- أن تكون للدرجة الواحدة معنى موحد مهما تعددت الاختبارات.
- ٢- أن تكون الوحدات المعيارية متساوية.

طرق حساب المعايير:

١. المئينيات:

نظراً لأن الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد أو بالنسبة المئوية للإجابات تعجز عن إعطاء تفسير.. فإننا نلجأ إلى حساب الرتبة المئينية من خلال قسمة عدد أفراد مجموعة القياس، الذين حصلوا على درجات أقل من كل درجة خام معينة بالإضافة إلى نصف عدد الذين حصلوا على هذه الدرجة نفسها على العدد الكلي للمجموعة؛ فإذا حصل طفل على ١٥٤ في اختبار الذكاء، ووجد أن ٩١٪ من المجموعة حصلوا على درجة أقل من ١٥٤.. فإن الرتبة المئينية لهذا الطفل من هذه المجموعة هي ٩٠؛ أي إن المئيني يمثل عدد الأفراد الحاصلين على درجات أقل من نسبة مئوية معينة وعن طريق ذلك يمكننا عقد مقارنات، لم نستطع من خلال الدرجة الخام الحصول عليها.

٢. الدرجة المعيارية المعدلة:

من أجل الحصول على درجات مقسمة إلى وحدات أصغر، يمكننا ضرب الدرجة $\times 10$ ، ومن أجل إزالة الإشارات السالبة يمكننا إضافة ٥٠ بدلاً من الصفر، ومثل هذه التعديلات لا تغير أبداً في العلاقات الأساسية بين الدرجات.

٣. العمر الزمني:

قيم تمثل الأداء الفعلي أو المتوسط السن مقاسه من أى متوسط عمر زمني تحديد معايير معينة لسن معين، يعنى أن المهام المثلثة فى هذا المعيار يستطيع أن يقوم بها أغلبية أطفال هذا السن .. فالعمر العقلى لطفل ما يدل على المجموعة العمرية التى يتناسب أداؤه العقلى معها تماماً.

وفى هذه الطريقة يتم تحويل الأعمار بالشهور، ثم تحسب فئات الأعمار التى تمتد إلى سنة زمنية بحيث تبدأ من السنة السابقة لها، وتمتد فى مداها إلى السنة التى تسبق سنتها بشهر واحد. فعمر ١٢ سنة تبدأ من ١١ سنة وستة شهور إلى ١٢ سنة وخمسة شهور، ثم يحسب التوزيع التكرارى لدرجات الأفراد من كل فئة زمنية، ثم تحسب منها التكرار والمتوسط الحسابى، ثم نرسم خطأً بيانياً ليبدل على العلاقة بين متوسط الدرجات الأعمار الزمنية(*) .

٤. معايير نمو الأطفال:

هى الدرجات المشتقة الناتجة عن ملاحظة وقياس ومقارنة مظاهر نمو الأطفال الجسمى والعقلى والحركة والحسى والانفعالى، وتستخدم كمستوى للأداء وتقرن به درجة الفرد.

الهدف من معرفة معايير نمو الأطفال:

- * معرفة درجة التغير فى أبعاد النمو المختلفة عن عينة ممثلة من الأطفال.
- * تعتبر معرفة معايير النمو بداية لمعظم الدراسات العلمية المتعلقة بالطفولة (مشكلاتهم - شخصياتهم - إرشادهم).
- * استفاد من المعايير فى تعديل أساليب التنشئة وفى العملية التربوية عند وضع برامج أو مناهج تعليمية، على أساس توقع ما يمكن اكتسابه من خبرات للطفل.
- * تعتبر طرفاً للحكم على مدى نضج أو تأخر الطفل بالنسبة لمجموعته.

(*) محمود منسى (١٩٨٠م) : الإحصاء النفسى والتربوى ، دار المعارف - الإسكندرية.

* معرفة التوقيت المناسب للتدريب على تعلم كلم مهارة من المهارات عند معرفة تكوين الاستعداد المناسب لها.

* الكشف عن العوامل المؤثرة في عملية نمو الأطفال.

* تحديد العلاقة الوظيفية بين العوامل المؤثرة في نمو الأطفال.

* ضبط المتغيرات المسؤولة عن النمو والتحكم والتنبؤ فيما يرتبط بمظاهر النمو.

* توفير ظروف النمو العادى.

* إتباع أساليب خاصة تكون أكثر إسهاماً فى الارتقاء بالنمو (*).

التعريف الإجرائى لمعايير نمو الأطفال:

هى أداءات سلوكية معبرة عن التغير الحادث فى جوانب النمو المختلفة فى عمر معين من أعمار الأطفال وخلال المراحل العمرية كلها، ونقصد بالأطفال فى هذا البحث - الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة من ثلاث إلى ست سنوات.

أشارت أمينة كاظم وآخرون (١٩٩٤م) إلى المعايير المناسبة للمقارنة بين مستوى النمو العادى أو المتوسط لطفل ما قبل المدرسة، وهى:

معايير النمو المعرفى: Cognition Development Norms

الدرجات الناتجة عن الأداء لمجموعة من الأطفال فى سن ما قبل المدرسة والملاحظة باستخدام البنود، التى تمثل التعامل مع الأعداد والأشكال والنقود والتصنيف، فى ضوء القدرة على إدراك التشابه والاختلاف والحجم والوضع والوزن والمكان.

معايير النمو اللغوى: Language Development Norm

البنود الخاصة بالأداء، والتى تفسر أداء الطفل اللغوى فى المهارات التالية:

(*) أمينة كاظم وصلاح مراد (١٩٩٥م): معايير نمو الطفل فى مراحل ما قبل الدراسة. الدراسة النفسية ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر العمل المصغر لإعداد مقياس قومى للذكاء ٨-١١-١٩٩٥م بالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ص ٦٧ .

التبليغ بشيء - طرح الأسئلة - التنبؤ والربط بين المعلومات - إتباع التعليمات وإعطائها وصف النشاطات ومعرفة مصادرها ووظائفها - التعبير عن الحاجات والمشاعر.

معايير النمو الحسي الحركي : Sensory - Motor Development Norm

البنود الخاصة بأداء المهارات الحركية الكبيرة، مثل: مهارات الاتزان - تحمل العضلات الكبيرة في القفز والجري، كما تشمل الحركات الدقيقة، مثل: التناسق بين الرؤية، وحركة اليد للوصول إلى الأشياء والإمساك بها، واستخدام المقصات والألوان والمتاهات.

معايير النمو الاجتماعي : Social Development Norm

البنود الخاصة بقدرة الطفل على الأداء بمسؤولية واستقلال دون تدخل الآخرين في المهارات اليومية اللازمة، وما يتعلق بالتغذية وإرتداء الملابس والإخراج.

معايير النمو الجسمي : Body Development Norm

التغير الملاحظ والمقاس في الوزن والطول والحجم وحجم الدم والعرق ومحيط الرأس، ومقارنة هذه المتغيرات للأطفال في نفس السن.

١. مميزات بروقيل منجزات التعليم في الطفولة المبكرة:

تقوم الأداة بتقدير النمو بصورة شاملة (٤٠٠ وحدة سلوكية)، تختلف باختلاف الحاجات الفردية وبصفة خاصة متأخر النمو.

تقيس سبع محاولات أساسية من مجالات النمو، تحدد بدقة مستوى الأداء المستغل في كل مجال، نحو تسهيل تعرف نقاط العنف والقوة لدى كل طفل. وتعتبر أدوات تطبيقية بسيطة ويعتد بوجودها في رياض الأطفال.

وقد أعطت صورة صادقة وسهلة دافعة لاستخراج معايير نمو للأطفال المصريين. طريقة تقنية واستخراج معايير للعينات المصرية، ثم ترجمته إلى العربية:

شمل مرحلتين من ٢ - ٤ سنة

٤ - ٦ سنوات

- أعيدت صياغته إلى العامة حتى يفهمها الأطفال في هذه السن.

- تم استبعاد البنود الصعبة، والتأكد من أنها تتفق مع الثقافة المصرية.

طبق البروفيل على الأطفال المصريين ٣ - ٦ سنوات عن طريق الباحثين والمشرفين الميدانيين.

عينة استطلاعية ٧٠ طفلاً (٢١ / ١٢ / ١٩٩١)، والعينة الأساسية ٨١٤ المدرسة النفسية.

النزهة - مدينة نصر - مصر القديمة - قصر العيني - شبرا - بولاق.

يبدأ الفاحص مع الطفل في المرحلة العمرية المناسبة لعمره إلى أن يفشل الطفل في ثلاثة بنود من خمسة، ثم يعطى خمسة بنود أخرى إذا فشل في ثلاثة منها، يتوقف معه الباحث.

الطفل الذي يفشل منذ البداية في ثلاثة بنود من خمسة مرتين متتاليتين، يبدأ معه من المرحلة العمرية السابعة لعمره الزمني؛ حتى ينجح في ثلاثة بنود متتالية، و يعتبر ذلك هو عمره الظاهري (صحية - نفسية - اجتماعية).

في الدراسة الطبية عينة الأطفال : ٧٨٥ طفلاً بالإضافة إلى أمهات هؤلاء الأطفال.

٨١٤ الدراسة النفسية.

٧٨٣ الدراسة الاجتماعية.

أمهات أطفال الدراسة النفسية.

٢١ تعذر التطبيق عليهم لأسباب متعددة.

الملاحظات على نتائج البحوث في هذا المجال؛

نجد أن الطفل يلعب دوراً نشطاً في نموه الاجتماعي وثنائية اتجاه التأثير؛ من أجل إنتاج طفل كفء اجتماعياً Competence.

٢- مؤشرات توضيح: مراحل النمو في الحركة وكفاءة الأداء

العمر التقريبي	الصفة أو السلوك موضع الاختبار
سنة	المشي دون سند - مشية سريعة تشبه بالجرى يخطو فوق الأشياء منخفضة الارتفاع
عامان	إيقاع المشي يأخذ شكلاً ثابتاً القفز برفع القدمين رمي كرة صغيرة مسافة ٤ - ٥ أقدام ظهور الجري الحقيقي التمكن من السير - جسمه إلى الجانب وللخلف
ثلاث سنوات	السير على لوح توازن عرض بوصة مسافة ١٠ أقدام يمكنه القفز مسافة خطوتين إلى ثلاث يمكنه قذف كرة مسافة ١٠ أقدام
أربع سنوات	الجرى بمظهر جيد مع توافق الرجل والذراعين يمكنه السير على خط حول حدود دائرة - مهارة ظاهرية في القفز - السير على قائمة التوازن
خمس سنوات	- يمكنه القفز من ارتفاع ٢ - ٣ أقدام - يمكنه السير على قدم واحد مسافة ٥٠ قدماً في ١١ ثانية - يمكنه السير على التوازن على قدم واحد لمدة ٤-٦ ثواني - يمكنه التقاط كرة كبيرة تقذف له

جدول (١)

اختبارات السير على التوازن ودلالاته:

١. سلامة المخ مهم لتوازن الجسم

و يتم التوازن من خلال عمل الجهاز العضلي مع الجهاز البصري. و يمكن الاعتماد على قياسات التوازن بدقة لأنها نوعية.

وبعض قياسات التوازن إستاتيكية، وتشتمل على الوقوف على رجل واحدة والأخرى ديناميكية، وهى السير على متوازي ضيق [عرض ٥ سم] وتعتمد عدد النقاط على المسافة التى يسيرها الطفل قبل أن يسقط، أو يشتمل الاختبار على الوقوف على رجل واحدة، مع إغلاق العينين ووضع اليدين مضمومتين على الصدر لمدة ٤ - ٥ ثوانى - بين الأطفال عند عمر ٥ سنوات، ويتحسن توازن الطفل فى مرحلة من ٦ - ١٢ سنة.

ويدخل اختبار المشى على المتوازي ضمن الاختبارات، التى تجرى لتقييم الحالة العصبية بين بعض الأطفال.

٢. ويعكس التوازن كفاءة وتكامل الجهاز العضلي [خاصة الانعكاسات الحسية التلقائية، التى تمكن الأطفال من تعديل وضع الجسم إلى الوضع الأعلى]

٣. ضبط البصر والتحكم فى النظر.

٤. الأذن الوسطى وسلامتها.

ويكتسب الأطفال المقدرة على السير على المتوازي فى سن مبكرة بدقة معقولة، عند ٣ سنوات استطاع ٥٠٪ من الأطفال السير مسافة ٣ أمتار على متوازي عرضه ٣ متر ٥, ٢ سم، دون أن يسقطوا.

وتتحسن سريعاً النظم البصرية الحركية عند عمر ٤ سنوات للحفاظ على التوازن.

٣- نموذج تقييم المهارات الأساسية عند طفل الروضة خلال السنة الأولى (Kg1) عمر (٥.٤) سنوات

إعداد د. هدى الناشف ١٩٩٣

درجة إتقان السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>المهارات المتصلة بالعضلات الكبيرة:</p> <p>١- يمشى إلى الأمام وكعب القدم الأمامية يلامس أصابع القدم الخلفية.</p> <p>٢- يمشى إلى الخلف وأصابع القدم الخلفية تلامس كعب الأمامية.</p> <p>٣- يمشى على خط دائري.</p> <p>٤- يقفز للأمام عشر مرات دون الوقوع.</p> <p>٥- يحافظ على توازنه. وهو يقف على قدم واحدة لمدة خمس ثوان.</p> <p>٦- يحجل على قدمه الواحدة.</p> <p>٧- يرمى الكرة من فوق اليد مسافة ثلاثة أمتار.</p> <p>٨- يتلقف الكرة بذراعيه.</p> <p>٩- ينطط الكرة ويتلقفها.</p> <p>١٠- يحمل كوباً مملوءاً بالماء ولا يسكبها.</p> <p>١١- يتسلق درجات السلم في ساحة الروضة.</p> <p>١٢- يقود دراجة ذات ثلاث عجلات، ويلتف زوايا حادة.</p> <p>١٣- يتعلق بقضيب يرتفع أفقياً فوق مستوى الرأس.</p> <p>١٤- ينط الحبل.</p> <p>١٥- يثب لمسافة ٦٠ سم.</p> <p>١٦- يهبط على جهاز التزحلق.</p>

(ويتبع):

درجة إجادة السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>المهارات المتصلة بالعضلات الصغيرة:</p> <p>١- يضع أشياء صغيرة فى زجاجة.</p> <p>٢- يقوم بطنى الورق وثنيه أفقياً ورأسياً.</p> <p>٣- يحاكي بناء بوابة بالمكعبات الصغيرة.</p> <p>٤- يقص ورقاً إلى أجزاء متساوية.</p> <p>٥- يقلد كتابة إشارة (+).</p> <p>٦- يقلد شكل المربع.</p> <p>٧- يدخل زراراً فى عروة.</p> <p>٨- يقفل ويفتح سحاب سترته.</p> <p>٩- يلضم خرزاً فى خيط.</p> <p>١٠- يعمل أشكالاً بالصلصال.</p> <p>١٢- يقص ويلصق بطريقة محددة.</p> <p>١٣- يضم الورق بمشبك الأوراق.</p> <p>١٤- يتحكم فى مسك الأقلام وفرشاة الألوان.</p> <p>١٥- يستطيع أن يصب من إبريق فى أكواب.</p> <p>١٦- يستطيع أن يمسك بمعلقة أو شوكة ويأكل.</p> <p>المجال المعرفى:</p> <p>١- يشير إلى (٤-٦) ألوان ويسميتها.</p> <p>٢- يطابق صوراً مع أشياء مألوفة كالخذاء.</p> <p>٣- يميز الشيء الثقيل من الخفيف.</p> <p>٤- يشير إلى صورة أشياء طويلة وقصيرة.</p> <p>٥- يعد إلى (١٠) من الذاكرة بتسلسل سليم.</p> <p>٦- يوفق بين الصور التى بينها علاقة وظيفية أو جزء من كل.</p>

(ويتبع):

درجة إتقان السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>٧- يذكر الشيء المفقود.</p> <p>٨- يميز الملمس الصلب واللين.</p> <p>٩- يرسم شخصاً يمكن تمييز (٣-٦) أجزاء منه، الرأس، أو الذراع أو الرجل.</p> <p>١٠- يستطيع التحدث عن أمس، وعمّا يمكن أن يحدث في الغد.</p> <p>١١- يتعرف فئات النقود المعدنية.</p> <p>١٢- يشير إلى صورة النهار والليل.</p> <p>١٣- يتعرف شكل الدائرة.</p> <p>١٤- يرتب الأشكال من الأصغر إلى الأكبر.</p> <p>١٥- يتعرف شكل المثلث.</p> <p>١٦- يميز بالنظر بين الأكثر والأقل.</p> <p>١٧- يتعرف حيوانات معينة ويميزها عن غيرها.</p> <p>١٨- يرتب أحداثاً حسب تسلسلها.</p> <p>١٩- يستطيع تتبع طريقة في متاهة بسيطة.</p> <p>٢٠- يتعلم من خلال الملاحظة والاستماع للكبار.</p> <p>المجال اللغوي، مهارات الاتصال:</p> <p>١- يعبر عن معاني الكلمات بالحركة.</p> <p>٢- يذكر استعمال بعض الأشياء المألوفة.</p> <p>٣- يتبع ثلاثة أوامر منفصلة وبالترتيب.</p> <p>٤- يفهم بعض الصفات مثل جميل وأجمل.</p> <p>٥- يعيد جملة من (١٢) مقطعاً.</p> <p>٦- يفهم ويتذكر أحداث قصة تحكى له.</p> <p>٧- يجيب عن ثلاثة أسئلة بخصوص الحاجات الجسمية.</p> <p>٨- يذكر وظيفة الحواس.</p>

(ويتبع):

درجة إجادة السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>٩- يعرف مما تصنع الأشياء المألوفة ويذكر ذلك لفظياً.</p> <p>١٠- يستخدم جملاً كاملة بها فعل وفاعل أو اسم وخبر.</p> <p>١١- يذكر الأحداث القريبة حسب ترتيب حدوثها.</p> <p>١٢- يذكر الضد (عكس الكلمة).</p> <p>١٣- يستخدم صيغة المؤنث والمذكر.</p> <p>١٤- يسأل أسئلة باستخدام : متى وكيف وأين ولماذا.</p> <p>١٥- يتحدث عن أشياء حدثت في الماضي، ويميزها عن الحاضر.</p> <p>١٦- يستخدم جملاً للتعبير عن علاقة سبب بنتيجة (لو عملت كذا يحصل كذا).</p> <p>١٧- يتلاعب بالألفاظ ويخترع بعض الكلمات.</p> <p>١٨- يستخدم حروف الجر.</p> <p>١٩- ينقل رسالة شفوية من جزء واحد.</p> <p>٢٠- يستخدم صيغة الجمع.</p> <p>مهارات ما قبل الكتابة:</p> <p>١- يحتفظ بالورقة في مكانها وهو يرسم.</p> <p>٢- يرسم بالألوان مستخدماً الأصابع والذراع.</p> <p>٣- يمسك فرشاة الرسم بالإبهام والأصابع.</p> <p>٤- يرسم شخصاً يتكون جسمه من جزأين.</p> <p>٥- ينسخ شكل المربع.</p> <p>مجال الاعتماد على النفس وخدمة الذات:</p> <p>١- يغرف الطعام لنفسه.</p> <p>٢- يلبس الحذاء في القدم الصحيحة.</p> <p>٣- يربط الحذاء.</p>

(ويتبع):

درجة إجادة السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>٤- يغسل يديه عند الحاجة.</p> <p>٥- يغسل أستانه دون مساعدة.</p> <p>٦- يطعم نفسه بالملعقة.</p> <p>٧- ينظف نفسه بعد استخدام الحمام.</p> <p>٨- يغسل وجهه ويجففه.</p> <p>٩- يلبس ملابسه بمساعدة بسيطة.</p> <p>١٠- يعتمد على نفسه في بعض الأعمال.</p> <p>١١- يقطع أطعمة طرية بالسكين.</p> <p>١٢- يبادر إلى استخدام الألعاب.</p> <p>١٣- يعتنى بشكله وهندامه.</p> <p>١٤- يحافظ على نظافة المكان الموجود فيه.</p> <p>١٥- يعيد الأشياء إلى مكانها بعد استعمالها.</p> <p>١٦- يحافظ على ممتلكاته الشخصية ويسأل عنها.</p> <p>١٧- يميل إلى النظام في العمل.</p> <p>مجال نمو الشخصية والعلاقات الاجتماعية:</p> <p>١- يشعر بالأمان في الروضة.</p> <p>٢- يندمج في الأنشطة.</p> <p>٣- لا يزعجه وجود الغرباء.</p> <p>٤- لا يظهر خجلاً مبالغاً فيه / ثقة بالنفس.</p> <p>٥- يطلب المساعدة من الكبار عند الحاجة.</p> <p>٦- يحسن التعبير عن مشاعره.</p> <p>٧- يميل إلى المرح.</p> <p>٨- يستطيع ضبط غضبه ولا يلجأ إلى يديه.</p> <p>٩- يظهر هادئاً وغير قلق.</p>

(ويتبع):

درجة إجادة السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			١٠- لا يعاني من العزلة أو الانطواء. ١١- يظهر الرضا عن إنجازاته. ١٢- يندمج مع الأطفال الآخرين أثناء اللعب. ١٣- يقول: شكراً، مقابل الخدمة. ١٤- يعتذر عن الإساءة لغيره. ١٥- يقول من فضلك، أو: لو سمحت. ١٦- يلقي التحية عند دخوله. ١٧- ينتظر دوره في الكلام واللعب. ١٨- يدعو الآخرين للانتباه لما يؤديه. ١٩- يحافظ على قوانين اللعب والعمل. ٢٠- يظهر اهتماماً بالحيوانات الأليفة. ٢١- يعرف سنه وأسماء إخوته.

٤- نموذج تقييم المهارات الأساسية عند طفل الروضة خلال السنة الثانية (Kg₂) عمر (٦.٥) سنوات

إعداد / د. هدى الناشف ١٩٩٣

درجة إتقان السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>المهارات المتصلة بالعضلات الكبيرة:</p> <p>١- يمشى أو يقفز بخطى إيقاعية مع الموسيقى.</p> <p>٢- يقف على أطراف أصابع قدميه.</p> <p>٣- يجرى بخفة مع حفظ توازنه.</p> <p>٤- يمشى على عارضة التوازن.</p> <p>٥- يحجل لمسافة مترين.</p> <p>٦- يشب على القدم اليمنى والقدم اليسرى بالتبادل.</p> <p>٧- ينط الحبل بمهارة.</p> <p>٨- يلمس أصابع قدميه بيديه دون السقوط على الأرض.</p> <p>٩- يقف على قدم واحدة مع ثني الذراعين على الصدر.</p> <p>١٠- يتقدم تجاه الكرة ويركلها بقدمه.</p> <p>١١- يقفز إلى الخلف، يقفز ويدور.</p> <p>١٢- ينطط الكرة بيد واحدة ويتلقفها بيدين.</p> <p>١٣- يقفز فوق عارضة ارتفاعها ربع متر على الأرض.</p> <p>١٤- يرفع جسمه إلى الأعلى ويضع ذقنه أعلى قضيب أفقى.</p> <p>١٥- يستمتع بالجرى والقفز والتسلق.</p> <p>١٦- يستخدم الألعاب ذات العجلات.</p> <p>١٧- يشارك فى الألعاب الجماعية مثل المسابقات.</p> <p>المهارات المتصلة بالعضلات الدقيقة:</p> <p>١- يقص أشكالاً بسيطة.</p>

(ويتبع):

درجة إجادة السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>٢- يرسم شكل المثلث نقلاً عن نموذج.</p> <p>٣- يتتبع شكل المعين.</p> <p>٤- يلون داخل خطوط.</p> <p>٥- يعمل أشكالاً مميزة بالمكعبات.</p> <p>٦- يشارك باللعب بالأصابع.</p> <p>٧- يحسن استخدام المقص في قطع مربع.</p> <p>٨- يمسك القلم كالكبار.</p> <p>٩- يلبس ملابسه بدون مساعدة.</p> <p>١٠- يثبت على استخدام يد معينة.</p> <p>١١- يلصق ويستخدم الصمغ.</p> <p>١٢- يدمج مناديل الورق على هيئة كرة بيد واحدة.</p> <p>١٣- يلف الخيط على عمود خشب.</p> <p>١٤- يدخل أوراقاً مطوية في ظرف.</p> <p>١٥- يربط عقدة.</p> <p>١٦- يقشر جزرة بالمبشرة.</p> <p>١٧- يفتح زجاجة البيبسي بالفتاحة.</p> <p>١٨- يستخدم براية قلم رصاص.</p> <p>١٩- يكتب اسمه الأول.</p> <p>المجال المعرفي:</p> <p>١- يشير إلى الصورة الأكبر.</p> <p>٢- يشير إلى الصورة الأولى.</p> <p>٣- يرتب الأرقام من (١-١٠).</p> <p>٤- يشير إلى المستطيل.</p> <p>٥- يعرف اسم واستعمال الساعة.</p>

(ويتبع):

درجة إجادة السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>٦- يشير إلى الشيء الذى فى السوط.</p> <p>٧- يقرأ الأعداد من (١-٩).</p> <p>٨- يعرف عدد الأنصاف فى الشيء.</p> <p>٩- يقول الأعداد التى تلى ٨, ٣, ٦, ٩.</p> <p>١٠- يدرك مفهوم الصباح والظهر.</p> <p>١١- يتصل برقم تليفون مكتوب.</p> <p>١٢- يقوم بتصنيف الأشياء وفق اللون أو الشكل.</p> <p>١٣- يتعرف إلى صغار كل حيوان يألفه.</p> <p>١٤- يصنّف الصور إلى حيوانات ونباتات وجمادات.</p> <p>١٥- يطابق شكلاً، بمثله حتى لو اختلفا فى الحجم.</p> <p>١٦- يتتبع خطوطاً بالاستعانة باللون المميز.</p> <p>١٧- يرتب المجموعات المختلفة من الأكثر إلى الأقل.</p> <p>١٨- يدرك العلاقة المكانية: أمام، خلف، أعلى، أسفل.</p> <p>١٩- يضيف عدداً من العناصر إلى إحدى مجموعتين لتغدو متكافئة مع الأكبر منها.</p> <p>٢٠- يعرف ناتج جمع عددين لا يزيد ناتجهما عن (٥).</p> <p>٢١- يقرأ بعض الأعداد البسيطة.</p> <p>٢٢- يتعرف أسماء قطع العملة.</p> <p>٢٣- يعد حتى عشرين من الذاكرة.</p> <p>٢٤- يعرف أيام الأسبوع.</p> <p>٢٥- يكمل ما يبدأ من أعمال بتركيز.</p> <p>٢٦- يستطيع تفسير بعض الظواهر البسيطة.</p> <p>٢٧- يأتى بأعمال وأفكار مبتكرة.</p> <p>٢٨- يكثر من الأسئلة من أجل فهم الأحداث.</p> <p>٢٩- يستطيع أن يصف الجو.</p>

(ويتبع):

درجة إجادة السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>مهارات اللغة إرسال واستقبال:</p> <p>١- يشير إلى ثمانية من أعضاء الجسم.</p> <p>٢- يذكر تعريف الأسماء الملموسة.</p> <p>٣- يحكى قصة من كتاب مصور.</p> <p>٤- تقترب لغته من لغة الكبار.</p> <p>٥- يأخذ دوره فى المناقشات.</p> <p>٦- يعطى ويستقبل معلومات.</p> <p>٧- يحسن الاتصال بأفراد الأسرة والأصدقاء.</p> <p>٨- يستعمل جمع التكسير.</p> <p>٩- يرد على التليفون.</p> <p>١٠- ينقل رسالة شفوية من جزأين.</p> <p>١١- يتبع التعليمات المزدوجة.</p> <p>١٢- ينشد نشيده أو يغنى أغنية موزونة.</p> <p>١٣- يتعرف شكل بعض الكلمات المكتوبة ويقرأها.</p> <p>١٤- يحسن التعبير الشفوى عن مشاعره وأفكاره.</p> <p>١٥- يبادر إلى توجيه الأسئلة ويتحدث مع الراشدين.</p> <p>مهارات ما قبل الكتابة:</p> <p>١- يرسم صورة يمكن التعرف عليها.</p> <p>٢- ينقل شكل المثلث.</p> <p>٣- يرسم منزلاً بسيطاً.</p> <p>٤- يرسم شخصاً يتكون من (٦ - ٧) أجزاء.</p> <p>٥- يكتب اسمه .</p> <p>مجال الاعتماد على النفس وخدمة الذات:</p> <p>١- يلبس ملابسه بالكامل ودون مساعدة.</p>

(ويتبع):

درجة إجادة السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>٢- يمشط شعره بالفرشاة أو المشط.</p> <p>٣- يستحم بنفسه مع قليل من المساعدة.</p> <p>٤- يربط الحذاء مع العقدة النهائية.</p> <p>٥- يستخدم فرشاة الأسنان من تلقاء نفسه.</p> <p>٦- يعد الساندويتشات لنفسه.</p> <p>٧- يقطع الشارع بأمان.</p> <p>٨- يعتمد على نفسه في اختيار ألعابه.</p> <p>٩- يتخذ قرارات تخصه بنفسه.</p> <p>١٠- يقضى وقتاً أطول مع الأطفال منه مع الكبار.</p> <p>١١- يقطع الطعام بالشوكة والسكين.</p> <p>١٢- يقوم بشراء بعض الحاجات من الدكان.</p> <p>١٣- يأوى إلى فراشه بمفرده.</p> <p>١٤- يبد رغبة في أن يخدم نفسه.</p> <p>مجال نمو الشخصية والعلاقات الاجتماعية:</p> <p>١- يتقبل فكرة مشاركة الآخرين له في اهتمام المعلمة.</p> <p>٢- يحسن التعبير عن اهتمامه بالآخرين والميل لهم.</p> <p>٣- يواجه الشخص الراشد عندما يغضبه.</p> <p>٤- يحافظ على صداقته بالأطفال الآخرين لفترة.</p> <p>٥- علاقته بالمعلمة وبالراشدين جيدة.</p> <p>٦- يستأذن لدى دخوله غرفة الغير أو استعمال أشياءهم.</p> <p>٧- لا يأخذ ما ليس له ويحافظ على ممتلكات الغير.</p> <p>٨- يبادر إلى مساعدة الغير.</p> <p>٩- يختار الأصدقاء.</p> <p>١٠- يتعاطف مع الآخرين.</p>

(ويتبع):

درجة إجادة السلوك			المهارة
ضعيف	وسط	جيد	
			<p>١١- يفضل فكرة اختياره قائداً في اللعب.</p> <p>١٢- يتقبل فكرة عدم اختياره للقيادة.</p> <p>١٣- ينتبه لغياب أحد زملاء ويسأل عنه.</p> <p>١٤- يظهر شعور الانتماء لأسرته وصفه.</p> <p>١٥- يظهر اهتماماً بما يجري حوله في المجتمع.</p> <p>١٦- يقدر نواحي الجمال في الطبيعة.</p> <p>١٧- يحافظ على نظافة البيئة.</p> <p>١٨- يظهر الشجاعة الجراءة.</p> <p>١٩- يميل إلى التسامح مع المسيء.</p> <p>٢٠- يحرص على قول الصدق.</p> <p>٢١- يساعد الكبار.</p> <p>٢٢- يعرف موعد عيد ميلاده.</p> <p>٢٣- يعرف عنوانه بالكامل.</p> <p>٢٤- يشارك في الرقص والمشاريع الجماعية.</p> <p>٢٥- يبدى استعداداً للتنازل عن بعض رغباته في سبيل الغير.</p>

**٤. معايير نمو الأطفال المصريين فى مرحلة ما قبل المدرسة
مقتبس من برو فيل منجزات التعلم**

إعداد

محمد عماد الدين إسماعيل، أمينة كاظم.

ليلى كرم الدين

١٩٩٤

**برنامج الأمم المتحدة الإنمائى وجمعية تحسين الصحة تحت رعاية رئاسة
مجلس الوزراء، المجلس القومى للطفولة والأمومة بالقاهرة**

معايير النمو المعرفى لطفل الروضة

فى «منجزات التعلم»

إعداد: محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون ١٩٩٤

جدول (١) تدرج المقياس المعرفى فى صورته النهائية

تبعاً لمستوى الصعوبة

الرقم الأصلى للبند	الرقم النهائية للبند	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١	١	يطلب المزيد من شىء يعطى له	٨
٣	٢	يشير إلى ٤ أجزاء من جسمه	١٩
١٢	٣	يستجيب استجابة صحيحة لعبارة «ورينى واحد»	٢١
٢٠	٤	يشير إلى الشىء الفارغ	٢١
٧	٥	يفهم الاختلاف فى الحجم	٢٢
٢	٦	يذكر أسماء ٣ صور	٢٤
٥	٧	يتناول الأشياء المماثلة لنموذج مألوف	٢٤
١٠	٨	ينطق اسمه كاملاً	٢٥
١٧	٩	يشير إلى الشىء الكبير	٢٥
٢٣	١٠	يشير إلى المربع الصغير	٣١
٢٩	١١	يعطى الشىء الثقيل	٣٢
٢٥	١٢	يشير إلى الشىء الطويل	٣٣
٣٢	١٣	يشير إلى صور الأشياء الطويلة	٣٦
٢١	١٤	يوفق لونين	٣٧
٢٨	١٥	يوفق ٤ ألوان	٣٨
١٤	١٦	يكرر ٣ أرقام	٣٩
١٥	١٧	يعد إلى ٣ من الذاكرة	٣٩
١٣	١٨	يرتب مكعبات ذات لونين مختلفين	٣٩
٣٠	١٩	يشير إلى الملمس الخشن والتاعم	٣٩

يتبع:

الرقم الأصلي للبنـد	الرقم النهائي للبنـد	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١٦	٢٠	يعطى شيئين	٤٠
٣٧	٢١	يشير إلى اللمس الصلب واللين	٤٥
٤٥	٢٢	يشير إلى الصورة الأكبر	٤٧
٢٢	٢٣	يعد ٣ أشياء	٤٧
٢٤	٢٤	يضع الحلقات في عمودها تبعاً للحجم	٤٧
١٩	٢٥	يشير إلى الشيء المختلف	٤٨
٢٧	٢٦	يقلد مجموعات الأشياء معاً	٤٨
٣٥	٢٧	يذكر الشيء المفقود	٤٨
٢٦	٢٨	يصنف الصورة بالإشارة	٥١
٤٠	٢٩	يشير إلى الدائرة	٥١
٤٦	٣٠	يشير إلى الصورة الأولى في الصف	٥١
٤٨	٣١	يوفق الأرقام من ١ إلى ١٠	٥١
٣٦	٣٢	يكرر ٤ أرقام	٥٢
٥٦	٣٣	يعرف اسم واستعمال الساعة	٥٣
٣٤	٣٤	يعد إلى ١٠ من الذاكرة	٥٣
٣٨	٣٥	يعطى ٣ أشياء	٥٤
٣٩	٣٦	يشير إلى صور النهار والليل	٥٥
٤٢	٣٧	يشير إلى ٤ ألوان	٥٦
٥٨	٣٨	يشير إلى الشيء الذي في الوسط	٥٧
٥٤	٣٩	يعد ١٠ أشياء	٥٧
٦١	٤٠	يصف الجو	٥٨
٥٧	٤١	يشير إلى آخر صورة في الصف	٦٠
٥٢	٤٢	يذكر ٤ ألوان	٦٠
٧٤	٤٣	يطعى ٧، ٦، ٩، ١٠ أشياء	٦١
٨٠	٤٤	يعرف عدد الأصابع باليد الواحدة والاثنين معاً	٦١

يتبع:

الرقم الأصلي للبنـد	الرقم النهائي للبنـد	السلوك	درجة الصعوبة بالمئـف
٥٠	٤٥	يشير إلى المربع	٦١
٤٤	٤٦	يعد إلى ١٥ من الذاكرة	٦٣
٦٦	٤٧	يعرف اسم واستعمال النتيجة	٦٣
٦٠	٤٨	يرتب الأشكال من الأصغر إلى الأكبر	٦٣
٦٣	٤٩	يعرف عدد الأنصاف في الشيء	٦٤
٥٣	٥٠	يشير إلى المستطيل	٦٤
٦٧	٥١	يصل الصور بالأعداد من ١ إلى ٣	٦٤
٥٥	٥٢	شير إلى ٨ ألوان	٦٥
٧٣	٥٣	يبنى بالمكعبات ٤ أدوار من نموذج بأربعة	٦٥
٨١	٥٤	يجمع الأعداد إلى الخمسة	٦٨
٨٣	٥٥	يعرف أيام الأسبوع السبعة	٦٩
٦٨	٥٦	يدرك مفهوم الصباح والظهر	٧٢
٧٩	٥٧	يذكر أوجه التشابه والاختلاف	٧٤
٧٧	٥٨	يعرف عدد القروش في قطعة ١٠ قروش	٧٤
٨٤	٥٩	يعرف أسماء الحروف جميعا	٦٧
٧٨	٦٠	يرتب القصص المصورة حسب الأحداث	٧٦
٧٦	٦١	يعرف الوقت من الساعة	٧٧
٦٩	٦٢	يتصل برقم تليفون مكتوب	٧٩
الإجمالي		٦٢ بنـدأ	

جدول (٢) مقياس السلوك الاجتماعي

الترتيب النهائي	الترتيب الأصلي	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١	١	يبادر إلى اللعب من تلقاء نفسه	٣١
٢	٦	يشارك في اللعب مع غيره	٣٧
٣	٤	يشارك في الألعاب الجماعية البسيطة	٣٧
٤	٢٠	يعرف أسماء أخوته	٤٣
٥	٨	يستمتع بانتباه إلى القصص	٤٤
٦	١٦	يلعب مع الأطفال بتعاون	٤٤
٧	٢٦	يلعب مع أخوته ألعاباً بسيطة	٤٥
٨	٣	يرد على التحية البسيطة	٤٦
٩	١٠	يعرف النوع	٤٧
١٠	٢٥	يساعد الكبار في المهام البسيطة	٤٨
١١	١٣	يغنى أو يؤدي شيئاً أمام الآخرين	٥٠
١٢	٥	يضع اللعب في أماكنها تحت إشراف	٥١
١٣	٢٢	يدعو للانتباه إلى ما يؤديه	٥٣
١٤	٧	يأخذ دوره	٥٣
١٥	٩	يعبر عن استيائه لفظاً بدلاً من يده	٥٣
١٦	٢	يذكر اسمه بالكامل	٥٤
١٧	١٧	يقول «شكراً» مقابل خدمة أو مجاملة	٥٥
١٨	٢٣	يختار أصدقاءه	٥٨
١٩	١٥	يضع اللعب في أماكنها (دون إشراف)	٦١
٢٠	٢٤	يعرف نوعين من المشاعر	٦٤
٢١	٢٧	يعرف العنوان كاملاً	٧٥

يلاحظ من الجدول تركز ما يقرب من نصف البنود حول اللوجيت (-١) إلى (+١). ثم هناك القفزة في الصعوبة من ٦٤ إلى ٧٥ لمعرفة العنوان الكامل، والذي جاء ترتيبه الأخير أيضاً في المقياس الأصلي.

ويبين الجدول التالي تدرج مقياس الحركات الدقيقة تبعاً للصعوبة

جدول (٣)

الترتيب الجديد	الترتيب الأصلي	السلوك	درجة الصعوبة بالمئف
١	١	يحاول طي ورقة	٢٥
٢	١١	يصنع ستة أعمدة خشبية في لوحة الأعمدة	٣٠
٣	٢	يبنى برجاً من ٦-٧ مكعبات	٣٠
٤	٤	يصنع قطاراً من المكعبات	٣١
٥	٥	يلف يد مضرب البيض	٣٥
٦	٦	يبنى برجاً من ٨ مكعبات	٣٨
٧	١٣	يلصم الخرز الخشبي (١ بوصة للخرزة)	٣٩
٨	٢٢	يضع أشياء صغيرة في زجاجة	٤٣
٩	١٦	يصنع كعكة مستديرة مسطحة بالصلصال	٤٣
١٠	١٩	يلصم خرز خشب (نصف بوصة للخرزة)	٤٤
١١	٨	يقلد بناء كوبري بالمكعبات	٤٤
١٢	١٧	يلف ثعباناً من الصلصال	٤٤
١٣	٢٠	يلف لعبة بزمبلك (ياي)	٤٤
١٤	٩	إغلاق قبضة اليد وتحريك الإبهام يميناً ويساراً	٤٤
١٥	١٢	يلتقط أشياء صغيرة بملقاط	٤٥
١٦	٣٣	يدخل أوراقاً مطوية في ظرف	٤٥
١٧	٣١	يلف الخيط على بكرة خشب	٤٦
١٨	٢٩	يحول المتاديل الورق إلى كرة بيد واحدة	٤٧
١٩	١٥	يطوى ويضغط الورق أفقياً ورأسياً	٥٠
٢٠	٢١	يفرد أصابع يد واحدة ويلمس بإبهامه كل أصبع بالدور	٥٢
٢١	٣٤	يدخل أوراقاً في ملف	٥٤
٢٢	٢٨	يستخدم براية القلم الرصاص	٥٥
٢٣	١٤	يقص الورق بالمقص	٥٦
٢٤	٢٧	يضم الورق بمشبك الأوراق	٥٨
٢٥	٢٣	يطوى ويشي الورق أفقياً ورأسياً بميل	٥٩
٢٦	٢٥	يحاكي بناء بوابة بالمكعبات	٦٠
٢٧	٢٤	يكمل لغزاً من ثلاث قطع	٦٢
٢٨	٣٥	يربط عقدة	٦٨
٢٩	٢٦	يقطع خطأً بالمقص	٧٠
٣٠	٣٦	يقشر جزرة بالمقشرة	٧٠
٣١	٣٧	يقطع صورة من مجلة	٨٣
٣٢	٣٢	يقطع مربعاً بالمقص	٨٤

ترتيب البنود:

بعد حذف البنود غير الملائمة تم، تدرج بنود مقياس الحركات الكبيرة تبعاً لمستوى الصعوبة بالمنف من ٢٠ إلى ٨٨ على النحو التالي:

جدول (٤)

تدرج بنود مقياس الحركات الكبيرة تبعاً لمستوى الصعوبة

الترتيب النهائي	الترتيب في المقياس الأصلي	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١	(٢)	يمشى على خط مستقيم تقريباً	٢٠
٢	(١)	يقفز في مكانه	٢٥
٣	(٤)	يمشى بظهره	٢٦
٤	(٣)	يقفز من أول سلمة على الأرض	٢٧
٥	(٧)	يقف ويضم الكعبين والذراعين إلى جانبيه	٣١
٦	(٨)	يقفز على قدم واحدة لمدة ثانية	٣٨
٧	(١٠)	يقفز من أعلى شيء ارتفاعه ٥ أقدام	٣٩
٨	(١٢)	يرمى الكرة على ارتفاع ومسافة ٥ أقدام	٤٠
٩	(١٤)	يحمل صينية	٤٠
١٠	(١٦)	يحمل كوباً مملوءاً بالماء	٤١
١١	(١٧)	يمشى على خط دائري	٤٢
١٢	(٦)	يصعد وقد يهبط السلم مع تناوب القدمين	٤٣
١٣	(١١)	يستطيع القفز لمسافة ٥, ٨ بوصة	٤٤
١٤	(١٣)	يمسك بالكرة بذراعين ممدوتين ومفردتين	٤٥
١٥	(٣٤)	يتقدم باتجاه الكرة ويركلها بقدمه	٤٧
١٦	(٩)	يمشى على أطراف أصابعه	٤٨
١٧	(٢٢)	يتلقف الكرة بذراعين مشين عند الكوع	٤٨
١٨	(٢١)	يرمى الكرة بارتفاع ١٠ أقدام	٥٠
١٩	(٣٦)	يقفز على قدميه بالتناوب	٥٤

تابع مقياس الحركات الكبيرة

الترتيب الجديد	الترتيب في المقياس الأصلي	السلوك	درجة الصعوبة بالمئف
٢٠	(٢٣)	يصعد ويهبط السلالم مع تبادل القدمين	٥٤
٢١	(٢٩)	يقف على أطراف أصابع قدميه وهو يضع يديه على جانبي فخذه	٥٥
٢٢	(١٨)	يقف على قدم واحدة لمدة خمس ثوانٍ	٥٥
٢٣	(٣٧)	يقفز إلى الخلف	٥٦
٢٤	(٤١)	يقفز ويدور	٥٨
٢٥	(٢٥)	يقفز لمسافة ٢٣ بوصة على الأقل	٥٩
٢٦	(١٩)	يمشي إلى الأمام بحيث يلامس كعب القدم الأمامية أصابع القدم الخلفية	٦٣
٢٧	(٣٩)	يجرى مسافة عدة أمتار ذهاباً وإياباً (المجموع حوالي ٣٠ م)	٦٤
٢٨	(٢٧)	يمسك بكرة تنط	٦٤
٢٩	(٤٢)	ينطط الكرة بيد واحدة ويتلقفها بيديه	٦٩
٣٠	(٤٦)	الوثب البعيد (٣٨ بوصة)	٧١
٣١	(٤٠)	يقف على قدم على حدة بالتناوب، وهو مغمض العينين	٧٣
٣٢	(٤٣)	يتلقف الكرة بيد واحدة	٧٤
٣٣	(٤٤)	ينط الحبل	٨٨

**جدول (٥) تدرج مقياس ما قبل الكتابة
في صورته النهائية تبعاً لمستوى الصعوبة**

الرقم الأصلي للبنء	الرقم النهائي للبنء	السلوك	درجة الصعوبة بالمئف
٥	١	يرسم أو يلون الخطوط والنقاط والأشكال	٥
٤	٢	يقلء الشكل الدائرى	١٦
١٥	٣	يرسم بأصابع الألوان مستخدماً الأصابع واليد والذراع	١٧
٨	٤	ينقل شكل الدائرة	٢٥
١٦	٥	ينقل شكل +	٣٤
٩	٦	يقلء شكل +	٣٥
٣	٧	يقلء شكل ٧	٣٥
١٠	٨	ينقل شكل ٧	٣٨
٧	٩	ينقل شكل ب	٤٠
١١	١٠	ينقل شكل ب	٤١
١٣	١١	يعيد على أو يعلم على طريق على شكل معين	٤٢
١٢	١٢	ينقل شكل د	٤٤
١٧	١٣	ينقل شكل المربع	٥٤
١٩	١٤	ينقل شكل المثلث	٥٨
١٨	١٥	ينقل كلمة بسيطة	٦٣
٢٤	١٦	يكتب الأعداد من ١ إلى ٩	٦٨
٢٣	١٧	يطبع أو يكتب اسمه	٦٨
٢١	١٨	ينقل اسمه	٦٨
٢٢	١٩	ينقل شكل المستطيل مع الأقطار	٧١
٢٦	٢٠	يطبع أو يكتب اسمه واسم والده	٧٥
٢٥	٢١	ينقل شكل المعين	٧٨
٢٧	٢٢	يكتب الأعداد من ١ إلى ١٩	٨٢
٢٠	٢٣	يرسم منزلاً بسيطاً	٩١
الإجمالى		٢٠ بنءاً	

جدول (٦) تدرج مقياس اللغة في صورته النهائية

تبعاً لمستوى الصعوبة

الرقم الأصلي للبنء	الرقم النهائي للبنء	السلوك	درجة الصعوبة بالمئف
٩	١	يذكر اسم الشيء المفضل لديه	١٣
٤	٢	يستطيع التحدث باستخدام ٥٠ كلمة أو أكثر	٢٠
٣	٣	يشير إلى نفسه باستخدام اسمه	٢٤
١	٤	يشير إلى خمس صور لأشياء معروفة	٢٥
٢٠	٥	ينقل رسالة شفوية لفظية من جزء واحد	٢٩
٨	٦	يشير إلى ثلاثة صور لنشاطات معروفة	٣٤
١٢	٧	يذكر أسماء ٣ نشاطات معروفة	٣٩
٢٢	٨	يعبر عن معاني الكلمات بالحركة	٣٩
١٠	٩	يشير إلى ١٠ صور لأشياء معروفة	٤١
١٤	١٠	يجيب عن سؤال واحد بخصوص الحاجات الجسدية	٤١
٣٣	١١	يذكر تعريف الأسماء الملموسة (أسماء الذوات)	٤٤
١٧	١٢	يذكر أسماء ١٠ صور لأشياء معروفة	٤٦
٢٧	١٣	يعيد جملة من ١٢ مقطعاً	٤٨
٢١	١٤	يجيب عن أسئلة تبدأ بإذا وماذا	٤٨
٢٤	١٥	يبين فهمه لأربعة حروف جر عن طريق وضع المكعب	٥٢
٣٨	١٦	ينقل رسالة لفظية من جزئين	٥٤
٢٦	١٧	يجيب عن ٣ أسئلة بخصوص الحاجات الجسدية	٥٥
٦	١٨	يستخدم صيغة الجمع	٥٥
٢٨	١٩	يذكر الأحداث والخبرات القريبة بالترتيب	٥٥
٣٠	٢٠	يذكر الضد	٥٦
٤٠	٢١	يشير إلى الجانب اليمين واليسار من الجسم	٦٠
٣٢	٢٢	يشير إلى ٨ من أعضاء الجسم	٦١

تابع تدرج مقياس اللغة في صورته النهائية
تبعاً لمستوى الصعوبة

الرقم الأصلي للبنـد	الرقم النهائي للبنـد	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
٣٧	٢٣	يتبع ٣ تعليمات في تتابع سليم	٦٢
٣٤	٢٤	يذكر مصادر ١٥ نشاطاً	٦٣
٢٩	٢٥	يذكر استعمالات الحواس	٦٤
٣٥	٢٦	يحكى قصة باستعمال الصور	٦٧
٤٢	٢٧	يحكى قصة دون استعمال الصور	٦٨
٣٩	٢٨	يذكر أسماء ٨ حيوانات	٧٠
٤١	٢٩	يتبع التعليمات المزدوجة بخصوص اليمين واليسار	٧٢
٣٦	٣٠	يزن الكلمات	٩٤
الإجمالي		٣٠ بنداً	

جدول (٧) مقياس مساعدة الذات

الترتيب النهائي	الترتيب الأصلي	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١	١	يشير إلى حاجته للذهاب إلى الحمام	٢٧
٢	٣	يجفف يديه بعد غسلهما	٣٠
٣	٧	يمسح أنفه بمنديل	٣٣
٤	٤	يساعد في حمل الأشياء	٣٤
٥	٢	يخلع بالطودون أزرار	٣٧
٦	١٩	يطعم نفسه بالملعقة (يمسكها بأصابعه)	٣٩
٧	١٢	يحصل بنفسه على الماء	٤٢
٨	٢١	يغسل وجهه يجففه	٤٤
٩	١٣	يذهب وحده إلى الحمام	٥٤
١٠	٩	يلبس الحذاء	٤٩
١١	٥	يرتدي ملابسه تحت إشراف	٤٩
١٢	٢٤	يمشط شعره بالفرشاة أو المشط	٥٣
١٣	١٤	يشد الطارد (السيفون)	٥٥
١٤	١٦	يلبس الحذاء في القدم الصحيحة	٥٧
١٥	١٠	يغسل أسنانه بالفرشاة مع المساعدة	٥٧
١٦	٢٠	ينظف نفسه بعد استخدام الحمام	٥٨
١٧	١٨	يغسل أسنانه دون مساعدة	٦١
١٨	٦	يعلق ملابسه على شماعة حائط	٦١
١٩	٢٥	يستحم بنفسه مع المساعدة	٦١
٢٠	٢٢	يعد ساندويتشا لنفسه	٦٦
٢١	١٧	يربط الحذاء	٦٨
٢٢	٢٣	يربط الحذاء مع العقدة النهائية	٧٤

جدول (٨) مقياس النمو المعرفي وفقاً لبورتاج ١٩٩٧

النمو المعرفي

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائي	سلوك الانجاز	تعليقات
١-٠	١	يزيل قطعة قماش عندما تدخل على الوجه			
	٢	ينظر إلى شيء أبعد عن المجال المباشر لرؤيته			
	٣	يخرج شيئاً من بعده وعاء مفتوح			
	٤	يضع شيئاً في وعاء مقلداً الآخرين			
	٥	يضع شيئاً في وعاء عندما يطلب منه ذلك لفظياً			
	٦	يهز لعبة تصدر صوتاً ومربوطة بحبل			
	٧	يضع ثلاثة أشياء في وعاء ثم يفرغه			
	٨	ينقل شيئاً من يد إلى الأخرى ليلتقط شيئاً آخر			
	٩	يسقط لعبة ويلتقطها			
	١٠	يجد شيئاً مخبئاً تحت وعاء			
	١١	يدفع ثلاثة مكعبات مرتبة في شكل قطار			
	١٢	يرفع الدائرة من لوحة الأشكال			
	١٣	يضع وتراً مستديراً في لوحة الأوتار عند الطلب			
	١٤	يؤدي حركات بسيطة عند طلبها			
٢-١	١٥	يخرج ستة أشياء من وعاء بمفرده، واحداً في كل مرة			
	١٦	يشير إلى جزء واحد من أجزاء جسمه			
	١٧	يرص ٣ مكعبات فوق بعض عند الطلب			
	١٨	يطابق الأشياء المتماثلة			
	١٩	يشخبط على الورق			

تابع بورتاج ١٩٩٧

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائي	سلوك الانجاز	تعليقات
	٢٠	يشير إلى نفسه عند سؤاله عن اسمه			
	٢١	يضع خمسة أوتاد مستديرة في لوحة الأوتاد عند الطلب			
	٢٢	يطابق الأشياء مع صورها			
	٢٣	يشير إلى صورة مسماه			
	٢٤	يقلب صفحات الكتاب ٢-٣ صفحات في المرة ليجد صورة مسماة			
٢-٣	٢٥	يجد كتابا بعينه عندما يطلب منه ذلك			
	٢٦	يكمل لوحة الأشكال ذات الثلاثة قطع			
	٢٧	يسمى أربع صور مألوفة			
	٢٨	يرسم خطا رأسيا مقلدا			
	٢٩	يرسم خطا أفقياً مقلدا			
	٣٠	ينسخ دائرة			
	٣١	يطابق الأشياء حسب الملمس			
	٣٢	يشير إلى الكبير والصغير عند الطلب			
	٣٣	يرسم علاءة «+» مقلدا			
	٣٤	يطابق ثلاثة ألوان			
	٣٥	يضع الأشياء في/ وعلى/ وتحت/ عند الطلب			
	٣٦	يسمى الأشياء التي تصدر أصواتا			
	٣٧	يركب لعبه متداخلة مكونة من أربعة قطع			
	٣٨	يسمى الأفعال التي تعبر عنها الصور			

تابع بورتاج ١٩٩٧

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائي	سلوك الانجاز	تعليقات
	٣٩	يطابق الأشكال الهندسية مع صور تلك الأشكال			
	٤٠	يرص خمس حلقات أو أكثر على وتر بترتيب أحجامها			
٤-٣	٤١	يسمى الأشياء وفقاً لحجمها كبيرة وصغيرة			
	٤٢	يشير إلى عشرة أجزاء من جسمه عندما يسأل			
	٤٣	يشير إلى الولد والبنت عندما يطلب منه ذلك			
	٤٤	لفظياً			
	٤٥	يجمع شكلاً مكوناً من جزئين ليكون منهما شيئاً واحداً			
	٤٦	يصف حدثين أو شخصيتين من قصة مألوفة أو برنامج تليفزيوني			
	٤٧	يكرر ألعاب الأصابع مع الكلمات والأداء الحركي			
	٤٨	يزرع شيئاً واحداً لكل مفردة (٣ أشياء)			
	٤٩	يشير إلى الأشياء الطويلة والقصيرة			
	٥٠	يخبر عن الأشياء التي تنتمي إلى بعضها			
	٥١	يعد حتى ٣ مقلداً			
	٥٢	يرتب الأشياء في مجموعات			
	٥٣	يرسم على «٧» مقلداً			
	٥٤	يرسم خطاً يرسم قطراً بين زاويتين متقابلتين لورقة مربعة طول ضلعها ١٠ سم			
	٥٥	يعد حتى عشرة أشياء مقلداً			

تابع بورتاج ١٩٩٧

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائي	سلوك الانجاز	تعليقات
	٥٦	يبنى كوبرى من ثلاثة مكعبات مقلدا			
	٥٧	يطابق ترتيباً أو نموذجاً من المكعبات أو أكثر			
	٥٨	ينسخ سلسلة من علامة V (VVVVVVVVVVVV) بحركة واحدة			
	٥٩	يضيف ساقاً أو ذراعاً لرسم رجل غير مكتمل			
	٦٠	يكمل صورة مجزأة (بازل) من ٦ قطع			
	٦١	يسمى الأشياء إما متماثلة أو مختلفة			
	٦٢	يرسم مربع مقلدا			
	٦٣	يسمى ثلاثة ألوان عندما يطلب منه			
	٦٤	يسمى ثلاثة أشكال O, Δ, □			
٥-٤	٦٥	يلتقط عدداً محدداً من الأشياء، عندما يطلب منه ذلك (١-٥)			
	٦٦	يسمى خمسة أشياء من ملمسها			
	٦٧	ينسخ مثلثاً عندما يطلب منه ذلك			
	٦٨	يتذكر أربعة أشياء رآها فى الصورة			
	٦٩	يسمى الوقت المرتبط بأنشطة معينة خلال اليوم			
	٧٠	يردد أناشيد الطفولة المألوفة			
	٧١	يخبر عما إذا كان ذلك الشيء أثقل أم أخف (الفرق أقل من $\frac{1}{3}$ كجم)			
	٧٢	يخبر عن الشيء الذى فقد عند استبعاده من مجموعة بها ٣ أشياء			

تابع بورتاج ١٩٩٧

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائي	سلوك الانجاز	تعليقات
	٧٣	يسمى ثمانية ألوان			
	٧٤	يتعرف العملات النقدية المعدنية ٥، ١٠، ٢٥ قرشا			
	٧٥	يطابق الرموز (الأحرف والأرقام)			
	٧٦	يخبر عن لون شيء ذكر له رسمه			
	٧٧	يعيد ذكر خمس حقائق رئيسية من قصة سمعها ٣ مرات			
	٧٨	يرسم شخصا (رأس وجذع و٤ أطراف)			
	٧٩	يغنى خمسة أسطر من أغنية			
	٨٠	يبنى هرمًا من عشرة مكعبات مقلدا			
	٨١	يسمى الأشياء إما طويل أو قصير			
	٨٢	يضع الأشياء خلف/ بجانب/ بعد أو قريب منه			
	٨٣	يطابق مجموعات متساوية من ١ إلى ١٠ أشياء			
	٨٤	يسمى أو يشير إلى الجزء الناقص أو المفقود من صورة شيء			
	٨٥	يعد من الذاكرة من ١ حتى ٢٠			
	٨٦	يذكر الموضع: الأول، الأوسط، الأخير			
٦-٥	٨٧	يعد حتى ٢٠ شيئا ويذكر عددها			
	٨٨	يسمى عشرة أرقام مكتوبه أمامه			
	٨٩	يذكر الشمال واليمين بالنسبة إلى نفسه			
	٩٠	يقول الحروف الأبجدية بالترتيب			

تابع بورتاج ١٩٩٧

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائي	سلوك الانجاز	تعليقات
	٩١	يكتب اسمه الأول			
	٩٢	يسمى خمسة أحرف مكتوبة أمامه			
	٩٣	يرتب الأشياء حسب الطول والعرض			
	٩٤	يسمى الأحرف الأبجدية المكتوبة أمامه			
	٩٥	ترتب الأرقام من ١ إلى ١٠ في التسلسل الصحيح			
	٩٦	يذكر موضع الشيء: الأول، الثاني، الثالث			
	٩٧	يشير إلى الرقم الذي ذكر له من ١ إلى ٢٥			
	٩٨	ينسخ شكل المعين			
	٩٩	يكمل لعبة متاهة بسيطة			
	١٠٠	يذكر أيام الأسبوع بالترتيب			
	١٠١	يستطيع جمع وطرح الأعداد حتى ثلاثة أشياء			
	١٠٢	يذكر تاريخ ميلاده باليوم والشهر			
	١٠٣	يقرأ ١٠ كلمات مطبوعة أمامه بمجرد النظر			
	١٠٤	يتوقع ما سوف يحدث			
	١٠٥	يشير إلى نصف الشيء والشيء الكامل			
	١٠٦	يعد من الذاكرة من ١ حتى ١٠٠			

تابع جدول (٨)
بطاقة تقويم سلوك الطفل الاجتماعي
وفقاً لبرنامج بورتاج

العمر	م	الأداء
صفر - ١	١	يراقب شخصاً يتحرك أمام بصره مباشرة
	٢	يبتسم استجابة لاهتمام شخص كبير
	٣	يصدر أصوات استجابة للاهتمام به
	٤	ينظر إلى يديه، وكثيراً ما يبتسم أو يصدر أصواتاً
	٥	يستجيب لوجوده في محيط العائلة بالابتسام أو بإصدار أصوات أو
	٦	بالكف عن البكاء
	٧	يبتسم استجابة لتعبيرات وجوه الآخرين
	٨	يبتسم ويصدر أصواتاً لصور بالمرآة
		يربت على قسّمات وجه الشخص البالغ ويجذبها (الشعر، الأنف، العين).
	٩	يمد ذراعيه إلى شيء مقدّم له
	١٠	يمد ذراعيه إلى شخص مألوف
	١١	يمد ذراعيه إلى الصورة بالمرآة أو طفل آخر ويربت عليه
	١٢	يمسك ويتفحص شيئاً ما مقدّم له لمدة دقيقة على الأقل
	١٣	يهز أو يضغط على شيء موضوع في يده، ويصدر به أصواتاً عن غير قصد
	١٤	يلعب دون إشراف لمدة ١٠ دقائق
	١٥	كثيراً ما ينشد الاتصال البصري عند الاهتمام به لمدة ٢ - ٣ دقائق
	١٦	يلعب بمفرده مسروراً بجوار شخص كبير، يمارس نشاطه لمدة ١٥ - ١٠ دقيقة
	١٧	يصدر أصواتاً ليجذب الانتباه
	١٨	يقلّد لعبة «بخ» أو «عاو»
	١٩	يضيق بيديه «اللى يصفق سوسه» مقلداً الكبار

(تتبع):

العمر	م	الأداء
٢-١	٢٠	يحرك اللعبة أو الشيء أو قطعة من الطعام للشخص الكبير ولكنه لا يتركها دائما
	٢١	يرفع يديه «كبير قوى» مقلداً الكبار
	٢٢	يقدم اللعبة أو الشيء أو قطعة الطعام للشخص الكبير ولكنه لا يتركها دائما
	٢٣	يحتضن أو يربت على أو يقبل الأشخاص المألوفين لديه
	٢٤	يظهر استجابة الاسم بأن ينظر أو يتقدم لحمله
	٢٥	يضغط على اللعبة أو يهزها مقلداً ليحدث صوتا
	٢٦	يتناول لعبة أو شيء بيديه
	٢٧	يقدم لعبة أو شيئا للكبير ويتركها له
	٢٨	يقلد حركات طفل آخر أثناء اللعب
	٢٩	يقلد الكبير في الأعمال البسيطة (يحاول استخدام المكنسه، شد ملاءة السرير، يضع الملابس في السلة)
	٣٠	يلعب بجر طفل آخر، كل منهم يمارس أنشطة منفصلة
	٣١	يشارك في لعبة مثل دفع السيارة أو دحرجة الكرة مع طفل آخر لمدة ٥٠ دقيقة
	٣٢	يتقبل غياب الوالدين بالاستمرار في الأنشطة وقد يغضب للحظات
	٣٣	يستكشف بيئته بفاعلية
	٣٤	يشارك مع شخص آخر في الألعاب اليدوية (يشد الحبل - ويدير المقبض).
	٣٥	يحتضن ويحمل العروسة أو أى لعبة لديه
	٣٦	يكرر الأفعال التي تثير الضحك والانتباه
	٣٧	يعطى كتاباً لشخص كبير ليقرأه له أو يشاركه تصفحه
	٣٨	يجذب شخصا آخر ليريه بعض الأعمال أو الأشياء
	٣٩	يسحب يده قائلا «لا لا» عندما يقترب من شيء ممنوع مع تذكيره بذلك

(تتبع):

العمر	م	الأداء
٣-٢	٤٠	ينتظر تلبية احتياجاته عندما يكون على الكرسي المرتفع لإطعامه أو الطاولة لتغيير ملابسه.
	٤١	يلعب بجوار ٢ - ٣ من رفاقه
	٤٢	يتقاسم شيئاً أو طعاماً مع طفل آخر عندما يطلب منه ذلك
	٤٣	يحیی رفاقه أو أشخاصاً مألوفين لديه له عندما يذكر.
	٤٤	يتعاون مع طلبات الوالدين ٥٠٪ من الوقت
	٤٥	عند إعطائه التعليمات، فإن الطفل يحضر أو يعطى شيئاً لشخص في حجرة أخرى
	٤٦	تنصت ويتفاعل مع الموسيقى أو القصص لمدة ٥ - ١٠ دقائق
	٤٧	يقول «من فضلك أو ممكن» و «شكراً» عندما تذكره
	٤٨	يحاول مساعدة والديه في الأعمال بالمشاركة في جزء منها (يمسك سله المهملات)
	٤٩	يلعب لعبة لبس ملابس الكبار
٤-٣	٥٠	يقوم بالاختيار عند سؤاله
	٥١	يبدأ فهمه للمشاعر بقول ألفاظ مثل (حب، حزن، ضحك..... إلخ).
	٥٢	يغنى ويرقص مع الموسيقى
	٥٣	يتبع القواعد بتقليد أفعال الأطفال الآخرين
	٥٤	يحیی الكبار المألوفين لديه له دون تذكرة
	٥٥	يتبع القواعد في الألعاب الجماعية بقيادة شخص كبير
	٥٦	يطلب الإذن لاستخدام لعبة يلعب بها رفاقه
	٥٧	يقول «من فضلك» أو «ممكن» و «شكراً» دون تذكرة ٥٠٪ من الوقت
	٥٨	يرد على المكالمات التليفونية، ينادى على شخص كبير، ويتحدث مع شخص مألوف له
	٥٩	يأخذ دوره (ينتظر دوره)
	٦٠	يتبع القواعد في الألعاب الجماعية بقيادة طفل أكبر

(تتبع):

العمر	م	الأداء
٤ - ٥	٦١	يتعاون مع طلبات الكبار ٥٠٪ من الوقت
	٦٢	يبقى في المساحة المخصصة بالحديقة بإشراف شخص كبير
	٦٣	يلعب بالقرب من أطفال آخرين ويتحدث معهم
	٦٤	يطلب المساعدة عندما يواجه صعوبة (في الحمام أو الحصول على الشراب)
	٦٥	يشارك في أحاديث الكبار
	٦٦	يردد الأناشيد والأغاني أو يرقص للآخرين
	٦٧	يعمل منفرداً في مهمة لمدة ٢٠ - ٣٠ دقيقة
	٦٨	يعتذر دون تذكرة ٥٠٪ من الوقت
	٦٩	يأخذ دورة مع ٨ - ٩ أطفال آخرين
	٧٠	يلعب مع ٢ - ٣ أطفال لمدة ٢٠ دقيقة في نشاط متعاون (مشروع أو لعبة)
٥ - ٦	٧١	يتصرف علنياً بطريقة مقبولة اجتماعياً
	٧٢	يطلب الإذن لاستخدام أشياء تخص الآخرين ٧٥٪ من الوقت
	٧٣	يعبر عن مشاعره الخاصة: زعلان، فرحان، يحب
	٧٤	يلعب مع ٤ - ٥ أطفال في نشاط متعاون دون إشراف دائم
	٧٥	يشرح قواعد اللعبة أو النشاط للآخرين
	٧٦	يقلد أوار الكبار
	٧٧	يشارك في الأحاديث أثناء اجتماعات الأسرة
	٧٨	يتبع قواعد الألعاب التي تتطلب جدالاً لفظياً
	٧٩	يواسي أصدقاء اللعب في وقت الضيق
	٨٠	يختار أصدقاءه
	٨١	يخطط ويبني باستخدام أدوات بسيطة (أسطح منخفضة، عتلة، رافعة، بكرة).
	٨٢	يمثل أجزاءً من قصة، يؤدي دوراً أو يستعمل العرائس المسرحية.

٩. الأنماط السلوكية السائدة

من سنة إلى ٥ سنوات من العمر

عند ١٥ شهراً

السلوك الحركي	السير بمفرده - التدحرج باليدين والرجلين لصعود درجات السلم
السلوك الذهني	تركيب برج من مكعبين - الشخبطة بالقلم - إسقاط عملة من فوهة زجاجة
النمو اللغوي	النطق باسم شيء مألوف - [كالكرة] - قطة - إتباع الأوامر البسيطة
السلوك الاجتماعي	التعبير عن بعض الرغبات بالإشارة - ملاعبة الوالدين

عند ١٨ شهراً

السلوك الحركي	الجرى برعونة - الجلوس على كرسي صغير - صعود درجات السلم مع السند بيد واحدة - استكشاف الأدراج وفتحها.
السلوك الذهني	تركيب برج من ٣ مكعبات - الشخبطة على الورق - تقليد الخط الرأ في الرسم من نموذج أمامه - التقاط العملة من الزجاجاة.
النمو اللغوي	ترديد مقاطع ١٠ كلمات في المتوسط - تعرف على أسماء الصور - التعرف جزء أو أكثر من أجزاء الجسم.
السلوك الاجتماعي	القدرة على الأكل بنفسه - طلب المساعدة عند مواجهة مشكلة - الشكوى عند التبول أو التبرز - تقبيل الوالدين.

(تتبع):

عند ٢٤ شهراً

السلوك الحركي	إجادة الجرى - صعود ونزول درجات السلم - بمعدل درجة واحدة كل مرة لنقل القدمين. فتح الأبواب - التسلق على قطع الأثاث.
السلوك الذهني	تثبيت برج من ٦ مكعبات - استخدام القلم والشخبطة على شكل دوائر - استخدام القلم لرسم خط أفقي منقول عن نموذج المحاكاة، ثنى قطعة من الورق مرة واحدة.
النمو اللغوي	صياغة جملة من ٣ كلمات مع بعضها مكونة من فاعل - فعل - مفعول به.
السلوك الاجتماعي	التمكن من الإمساك بالملعقة - المبادرة بسرد الأحداث بعد حدوثها في الحال - المساعدة في خلع الملابس أو الأحذية - الإنصات لرواية القصص الملونة.

عند ٣٠ شهراً

السلوك الحركي	القفز
السلوك الذهني	بناء برج مكون من ٨ مكعبات - الشخبطة بالقلم خطوط رأسية وأفقية
النمو اللغوي	الشعور بالذات والتركيز على كلمة «أنا» - يعرف اسمه كاملاً.
السلوك الاجتماعي	يساعد في نقل الأشياء - تقليد دور البالغين عند اللعب.

عند ٣٦ شهراً

السلوك الحركي	صعود ونزول درجات السلم بتبديل القدمين
---------------	---------------------------------------

(تتبع):

- يركب الدراجة - يقف للحظة على قدم واحدة.

السلوك الذهني

تثبيت برج من ٩ مكعبات - تركيب كوبري من ٣ مكعبات بعد مشاهدة النموذج وكيفية تركيبه - استخدام القلم والورقة لرسم دائرة بعد مشاهدة نموذج - رسم خط رأسي وآخر أفقي متقاطع عليه على شكل زائد بعد مشاهدة نموذج.

النمو اللفوي

إدراك العمر والنوع - العد حتى ٣ - تكرار سرد جملة من ٦ مقاطع.

السلوك الاجتماعي

لعب لعب بسيطة على التوازي مع أطفال آخرين [كل على حدة] المساعدة في ارتداء الملابس [فك الزاير - ارتداء الأحذية] غسيل الأيدي.

عند ٤٨ شهراً

السلوك الحركي

القفز أو التنطيط بقدم واحدة - القاء الكرة باليد - استخدام المقص لتقطيع الصور - إجادة التسلق.

السلوك الذهني

التمكن من تركيب الكوبري بعد مشاهدة نماذج. استخدام القلم والورقة لنقل رسم هندسي مربع وتقاطع خط طول وعرض على شكل صليب بعد مشاهدة نموذج - رسم شخص مع أجزاء جسمه [من ٢ - ٤ أجزاء بخلاف الرأس].

النمو اللفوي

العد حتى ٤ / ، سرد قصة

(تتبع):

السلوك الاجتماعي

اللعب مع أطفال كثيرين بدء مرحلة التلاحم
الاجتماعى وتوزيع أدوات اللعب - القدرة
على قضاء حاجته بنفسه وقت اليقظة.

عند ٦٠ شهراً

التزحلق

استخدام الورقة والقلم لنقل شكل هندسى هو
المثلث من نموذج.

التمكن من أسماء ٤ ألوان - تكرار جملة من
١٠ مقاطع كلمات العد حتى ١٠

القدرة على الارتداء وخلع الملابس - توجيه
أسئلة عن معانى الكلمات - توزيع الأدوار
للعب (الألعاب الأليفة).

١٠ - اختبارات للحكم على القدرات اليدوية لأنامل الأطفال [نمو عضلات الأنامل].

(١) لمسة أصابع اليد الواحدة بإصبع إبهام اليد نفسها:

هذا الاختبار شائع عند تقييم القدرات العصبية بين الأطفال، فيطلب من الطفل أو الطفلة لمس كل إصبع على حدة بالإبهام. يستطيع الأطفال اعتباراً من سن ٥ سنوات تأدية هذا الاختبار، ولكن ببطء - ولا بد للطفل في هذا السن من مراقبة حركات الأصابع بعناية.

وعند سن ٧ - ٨ سنوات، يستطيع معظم الأطفال الطبيعيين من تأدية هذا الاختبار بسهولة.

وقد استخدم هذا الاختبار بعد ضبطه وفق التوقيت الزمني وعدد الأخطاء، فوجد أنه:

عند عمر ٦ سنوات ٧٠٪ من الفتيات، أتمت الاختبار بنجاح، ٤٧٪ من البنين.

في سن ٦ سنوات ٦٥٪ من الأطفال أتموا الاختبار في ٥ ثوانٍ.

في سن ٧ سنوات ٨٥٪ من الأطفال أتموا الاختبار في ٥ ثوانٍ.

(٢) لف الخيط على بكرة - ومعدل سرعة اللف بيد واحدة أو باليدين.

(٣) إلقاء عملات في حصالة بكتلتا اليدين ومعدل السرعة.

إلقاء ١٢ - ٢٠ عملة في الحصالة - عملة بعد الأخرى - مرة باليد اليمنى - ومرة أخرى باليد اليسرى وحساب التوقيت.

عند عمر ٥ سنوات تمكن ٣٠٪ من الأطفال من إلقاء ٢٠ عملة في مدة أقل من ١٦ ثانية.

عند عمر ٧ سنوات ٨٠٪ من الأطفال في مدة أقل من ١٦ ثانية باليد المفضلة.

(٤) لضم الخرز: يهدف الاختبار تقييم الكفاءة اليدوية.

ويضمن الاختبار ضم ٨ مكعبات فى سلك. مع تسجيل الزمن.
ففى عمر ٨ سنوات، تمكن ٨٠٪ من الأطفال تأدية العمل فى أقل من ٢٠ ثانية.
عند عمر ٩ سنوات، تمكن ٨٨٪ من الأطفال تأدية العمل فى أقل من ٣٠ ثانية.
(٥) وضع الكبريت فى علب الكبريت.

وضع ٢٠ عود كبريت [١٠ أزواج] فى العلة.
عند عمر ٥ سنوات، استطاع ٢٥٪ من الأطفال وضعها فى ١٦ ثانية.
عند عمر ٨ سنوات، استطاع ٧٠٪ من الأطفال وضعها فى ١٦ ثانية.

تطور مراحل الإمساك بالقلم فى الطفولة

والمراحل التى يمر بها الأطفال عند البدء فى الإمساك بالقلم والشخبة وتعلم
الرسم وتعلم الكتابة هى عامة كالآتى:

١- يستعمل الطفل أداة [الأقلام - الطباشير] ويعلم بها على الورق، وعلى الأسطح
الأخرى.

وتندرج سلوكيات الشخبة فى مراحل متقدمة من عمر ١٥ شهراً، وحتى ٢,٥
سنة.

وهذا التسلسل يصبح ظاهرياً عند تحليل وتصنيف جهود عدد كبير من الأطفال.
وقد قامت Kellog على مدى ٢٠ عاماً بجمع وتصنيف ما يزيد عن مليون رسم
من رسومات الأطفال، وبناءً عليه قسمت مراحل تمكن الطفل والتوافق بين اليدين
والعينين عند الرسم والكتابة إلى ٤ خطوات، وهى:

أولاً: مرحلة الشخبة.

ثانياً: مرحلة التجمع بمعنى تجميع منظرين.

ثالثاً: مرحلة تجمع ٣ أو أكثر من الأشكال الهندسية.

رابعاً: المرحلة التشكيلية رسم صور بدقة متزايدة على خط مستقل.

ومن الطبيعى أن الطفل الذى يلاحظ كتابة ورسم الآخرين بالمنزل، وتتاح له الأدوات الكتابية كاملة، والأدوات الأخرى سيكتسب مهارة أكثر قبل الطفل الذى لم تتح له هذه الفرص - وعليه.. فإن مهارات مثل الشخبطة والرسم والكتابة تتشكل لدرجة كبيرة بالظروف البيئية المنزلية.

وعادة يبدأ الطفل الرسم على هيئة خطوط أفقية - يليها الشخبطة فى شكل خطوط رأسية، يلى ذلك رسم جزء ملتوى كخصلة الشعر - تتكرر لتكون حلزوناً تتطور لرسم دائرة بعدة محيطات، وعند سن ٣ - ٤ سنوات يبدأ الطفل فى رسم الدائرة بمحيط واحد.

الإختبارات تشتمل على:

نسخ أشكال هندسية للأطفال بين سن ٤ - ٨ سنوات من نماذج تضم: المربع - الدائرة - المستطيل - المثلث - المعين.

النتيجة التى حصلت عليها Kellog كانت كالآتى:

(١) أن الأطفال الصغار ما بين ٤ - ٥ سنوات يميلون إلى رسم المربعات والمستطيلات على الجانب كل على حدة دون محاولة إدماجهم.

(٢) عند عمر ٤ - ٥ سنوات، وجد أن ٥٠٪ من الأطفال لم يتمكنوا من غلق محيط الدائرة.

(٣) عند عمر ٥ سنوات، كانت رسومات المستطيلات - الدوائر والمربعات منفصلة بوضوح.

(٤) الأطفال الذين يستعملون اليد اليمنى يبدأون عادة رسم المربعات والمستطيلات فى الركن الأعلى على يسار الورقة مع الرسم، عكس عقارب الساعة - والعكس صحيح بالنسبة للذين يستعملون اليد اليسرى.

(٥) رسم المثلث بدقة تم عندما كان عمر الأطفال ٦ سنوات، وتم البدء فى رسم المثلث من الزاوية العليا - وكذلك الماس (معين).

- (٦) رسم الماس (معين) لم يتمكن الأطفال من نقله إلا عند سن ٧ سنوات.
- (٧) عندما طلب من الأطفال نقل أو نسخ صور لأشكال هندسية من نموذج، قام الأطفال برسم الأشكال الهندسية الصعبة بحجم صغير، فكانت المثلثات أصغر من المربعات - والمنشور أصغر من المثلث.
- (٨) قام الأطفال برسم الخطوط الجانبية - وحاولوا عند نسخ نموذج المثلث إدارة الورقة - حتى يمكن رسم خط أفقى وخط رأسى بالنسبة لحافة المنضدة القريبة من الطفل.
- عند دراسة رسم الأطفال لتقييم أدائهم فى نقل ٦ أشكال هندسية، وجد التالى:
- ١- بالنسبة للتدرج فى الصعوبة فى الرسم [من الأقل صعوبة إلى الأكثر صعوبة] الدائرة - المربع - المثلث - المستطيل المقسم - المنشور [المعين] يستطيع طفل عمره ٣ سنوات أن يرسم دائرة كاملة. لرسم المربع، كان ممكناً بالنسبة لطفل عمره ٤ سنوات. المثلث والصليب رسمهما الأطفال عند عمر ٥، ٦ سنوات وسبع سنوات، بينما المستطيل المقسوم والمعين رسمهما الأطفال عند عمر ٨ سنوات، ٩ سنوات.
 - ٢- بالنسبة للدائرة، كانت ترسم من أعلى إلى أسفل خاصة بين الأطفال فوق سن ٥، ٥ سنة .. عندئذ تمكن الأطفال من رسم الدائرة، بعكس اتجاه الساعة كخط واحد مستمر.
 - ٣- ولو أن الأطفال عند سن ٤ سنوات أمكنهم رسم الصليب .. إلا أنه لم يتقن رسمه إلا عند عمر ٩ سنوات. وعند عمر ٥ سنوات يتم رسم الخط الرأسى أولاً من أعلى إلى أسفل، وبعد ذلك الخط الأفقى من اليسار إلى اليمين.
 - ٤- تمكن الأطفال عند عمر ٥ - ١٠ سنوات من رسم المربع كخط مستمر عكس عقارب الساعة، بينما قبل هذا العمر، يرسم الأطفال عادة خطين أفقين منفصلين تم توصيلهما بخطين رأسيين منفصلين.

٥- حاول غالبية الأطفال عند عمر ٥ سنوات رسم المثلث بدرجة من الدقة - ولكن ١٧٪ من هؤلاء الأطفال تمكنوا من رسم المثلث كاملاً وبدقة. معظم الأطفال تركوا القمة مفتوحة أو الشكل مختلاً. تمكن معظم الأطفال عند سن ٧ سنوات من رسم المثلث بدقة، والطريقة الشائعة المستخدمة هو البدء بقمة الزاوية.

٦- بطريقة رسم المربع نفسها، رسم الأطفال الإطار الخارجى للمستطيل كخط واحد مستمر - مبتدئين من الزاوية العليا جهة اليسار، مع الاستمرار فى اتجاه ضد عقارب الساعة وهذا الشكل من الأشكال الصعب نقلها. وحتى رسومات الأطفال عند عمر ١٠ سنوات كانت غير دقيقة.

٧- مع أن الأطفال ابتداء من عمر ٥, ٤ - ٥ سنوات، حاولوا رسم المعين - لم يرسم بدقة إلا بين الأطفال عمر ٧ سنوات.

ولم يظهر اختلاف فى القدرة أو كفاءة الرسم بين الأطفال مستعملى الأيدى اليمنى أو اليسار. الإختلاف الوحيد كان فى اتجاه الخطوط، فبينما كان الاتجاه فى رسم المربعات ضد عقارب الساعة بين مستعملى الأيدى اليمنى، كان رسم المربعات والمستطيلات فى اتجاه عقارب الساعة بين مستعملى الأيدى اليسار. وعند إستخدام سلوك الرسم لتقييم الحالة العاطفية أو العقلية للطفل، فيجب أن يتم ذلك بعد جمع عدد كبير من رسومات الطفل نفسه؛ حيث يتفاوت نمط الرسم كثيراً فى خلال الأسبوع الواحد.

مؤشرات توضح تطور مراحل وسلوك الرسم والكتابة

العمر بالسنين	السلوك موضوع الدراسة
١,٥	الشخبة - أنماط متكررة للخطوط والدوائر
٢	خطوط منقطة فردية أو متعددة كالصليب
	أنماط متعددة للشخبة بأماكن متعددة على الصفحة
٣	رسم خط متقاطع بسيط باستخدام خطين
	رسم أشكال بدمج شكلين مع بعض
	دمج أكثر من شكلين لتكوين منظر
٤	رسم الشمس بالخطوط - رسم الوجوه - أشخاص
	رسم المنازل بطرق بدائية
	إظهار بعض تفاصيل جسم الإنسان - اليدين - الرجلين كعصاة
	رسم البواخر والسيارات بطريقة بدائية
	رسم الدوائر والمربعات
٥	رسم الحيوانات - رسم الأشجار
	تحسن في أسلوب رسم المنازل - ووسائل النقل
٧	رسم شكل المعين
٩	رسم الأشكال ذات الأبعاد الثلاثة - المكعب - الأسطوانة
١١	ظهور الفكر أو الرؤية الخطية في الرسومات

في خط متواز للجهود المبذولة لرسم الأشكال الهندسية، تجرى محاولات على الأطفال عند سن ٤ - ٥ - ٦ سنوات لرسم الحروف والأرقام؛ فالأطفال عند سن ٤ سنوات يميلون إلى بعثرة الحروف على طول الصفحة.

فعندما يبدأ الطفل في الرسم وفي تعلم الكتابة.. فإنه يحتاج إلى مساعدة التوافق بين الحركة الرؤية.

الأطفال عند عمر ٥ - ٦ سنوات في حاجة إلى ملاحظة مستمرة لحركة الأيدي عند تعلم الكتابة.

وعند عمر ٧ سنوات، يمكن القول؛ أن التوافق بين اليد والعين يصبح مثالياً لأداء الرسم بصورة جيدة، ولو أن الطفل في هذه الرحلة لا يزال يلقى صعوبة في رسم الأبعاد الثلاثية للمكعبات والإسطوانات. وعليه.. فإن دور المعلم هو في مساعدة الطفل على تكوين الروابط، التي تصل الرؤية بالحركات واليدين.

بطاقة متابعة المعلمة لسلوك الطفل بالروضة

١- مؤشرات خاصة بفترة الصباح

استخدمى جملاً وصفية لهذه المؤشرات من خلال مراقبتك للمعلمة:

١- تمهد لأخبار الصباح بطريقة جذابة :

.....

٢- تضع الوسائل بجوارها :

.....

.....

٣- تبدأ بعرض الموضوع عند انضمام معظم الأطفال للحلقة :

.....

.....

٤- تشجع الأطفال على استخدام حواسهم :

.....

.....

٥- توجه أسئلة متنوعة للأطفال :

أ- أسئلة مفتوحة :

.....

.....

ب- أسئلة محددة:

.....

.....

ج- إجابة السؤال بسؤال:

.....

.....

د. أسئلة تبدأ بـ (لو):.

.....

.....

٦ - تشجيع الأطفال على المشاركة:

.....

.....

٧ - فى نهاية الحلقة، تتأكد من وصول الهدف للأطفال من خلال استنتاج المعلومات:

.....

.....

٨ - الانتقال لنشاط آخر بسلامة وراحة:

.....

.....

٩ - أمور أخرى لاحظتها:

.....

.....

.....

نموذج إعداد النشاط بالروضة (للمعلمة)

اسم النشاط :
في نهاية النشاط يكون الطفل قادراً على :
المواد والأدوات اللازمة :

- ١-
- ٢-
- ٣-
- ٤-
- ٥-
- ٦-
- ٧-

وصف النشاط وخطوات عرضه :

.....
.....
.....

نماذج لبعض الأسئلة:

.....
.....
.....

مراقبة الأمور التالية خلال عرض النشاط لمعرفة مدى استجابة الأطفال :

.....
.....
.....

كيفية الانتقال إلى نشاط آخر في الحلقة:

.....
.....
.....

٢- مؤشرات خاصة بفترة الوجبة

استخدمى جملا وصفية لهذه المؤشرات من خلال مراقبتك :
١- تجلس المعلمة مع الأطفال، تشاركهم حديثهم وطعامهم.

٢- تذكر الأطفال بالبسملة والحمد.

٣- تطلب من أحد الأطفال أن يساعد طفلا آخر.

٤- تشجع الأطفال على إكمال طعامهم.

٥- تشجع الأطفال على تنظيم وترتيب الوجبة قبل الأكل وبعده.

٦- توزع على أطفالها المسئوليات والمهام.

٧- تشجع كل طفل على التحدث حول الطعام الذى يتناولونه بواسطة الحواس.

٨- تشجع كل طفل على خدمة ذاته والاعتماد على نفسه.

.....
.....
.....

٩- تشجع الأطفال على الآداب الاجتماعية والصحية المناسبة.

.....
.....
.....

١٠- أمور أخرى لاحظتها.

.....
.....
.....

٣- مؤشرات خاصة بالعمل الحرفى الأركان

استخدمى جملاً وصفية لهذه المؤشرات من خلال مراقبتك:

١- قيام كل طفل بعمل إنتاجى ممتع.

.....
.....

٢- إعطاء كل طفل فرصة يشعر بالنجاح والإنجاز.

.....
.....

٣- وفرت المعلمة الأدوات والمواد التى تغنى خبرات الطفل.

.....
.....

٤- وضعت المعلمة الأدوات والمواد بشكل يجذب الأطفال إليها.

.....
.....

٥- اهتمت المعلمة بكل طفل كفرد.

.....
.....

٦- أعطت من وقتها لعدد من الأطفال كأفراد، ودخلت فى عمل أو اشتركت معهم فى حديث .. إلخ.

.....
.....

٧- قدمت المعلمة لبعض الأطفال الاقتراحات بدلاً من الحلول.

.....
.....

٨- استعملت المعلمة القدرة فى تعاملها مع الأطفال / التشجيع الفعال / أساليب لتوجيه الفعال.

.....
.....

٤- مؤشرات خاصة بفترة اللعب الحر في الخارج

استخدمى جملا وصفية لهذه المؤشرات من خلال مراقبتك:

١- تشارك المعلمة الأطفال لعبهم.

.....
.....

٢- تبادر المعلمة لمساعدة طفل فى حاجة إليها.

.....
.....

٣- تقف فى مكان تستطيع منه رؤية جميع الأطفال.

.....
.....

٤- تذكر الأطفال بقوانين اللعب إذا احتاج الأمر، بطريقة يتقبلها الطفل.

.....
.....

٥- تتأكد من أن كل طفل قد أخذ نصيبه من اللعب الحر.

.....
.....

٦- تشجع الأطفال على التنوع خلال اللعب، حتى تتحقق الاستفادة.

.....
.....

٧- تدخل فى الوقت المناسب لحل مشكلة سلوكية قبل أن تحدث.

.....
.....

٨- ماذا فعلت المعلمة، وماذا قالت لتثير اهتمام الأطفال العمليات لتعلم.

.....
.....

٩- أمور أخرى لاحظتها.

.....

بطاقه متابعة لدور المعلمة فى تحقيق الرعاية المتكاملة للطفل بالروضة

(١) الاستعداد الأولى:

- ١- تستقبل الأطفال بابتسامة وحيوية.
- ٢- تجلس بجوار الأطفال أثناء تناول الفطور وتغفر معهم.
- ٣- يتم التعاون على إعداد الجلسة للمناقشة المبدئية.
- ٤- تحاور الأطفال وتناقشهم عما شاهدوه أثناء مجيئهم للروضة.
- ٥- تناقش الأطفال فى الموضوعات الحيوية، التى تدل على متابعة الأحداث الجارية.
- ٦- تتابع طفلاً حتى ينجح فى إنجاز عمل خاص به «كربط رباط حذائه - أو حليب يسيل.
- ٧- تعلق رسومات الأطفال بالصف.
- ٨- تجالس الأطفال فتكون قريبة منهم، تستمع لهم وتساءلهم وتحكى إليهم.
- ٩- تجمع الأطفال حولها بيسر وفرح وهدوء وتعطى إرشاداتها بصوت منخفض.
- ١٠- تزين جدران صفها مع أطفالها ويأنتاجهم.
- ١١- تدرس خصائص عمر الأطفال الذين تشرف عليهم، فتقبل تصرفاتهم بفهم وسعة صدر.
- ١٢- تنشئ علاقة ودودة مع كل طفل عندها.
- ١٣- تحصل على معلومات وافية من الأم عن الطفل لتحديد حالته الصحية مثلاً، حساسية لطعام أو.....

تابع متابعة دور المعلمة

(٢) بيئة فصل الروضة:

- ١- تضع الألعاب والمواد على الرفوف بمتناول الأطفال.
- ٢- تضع اللعب المكونة من قطع فى علبة واسعة، يسهل على الطفل استعمالها.
- ٣- تعلق اللوحات على الحائط بمستوى نظر الأطفال.
- ٤- تضع ثياباً أو مواد خام فى بيئتهم الاجتماعية لاستعمال الأطفال.
- ٥- تستعمل إشارة مشوقة لتنبيه الأطفال.
- ٦- تدخل أركاناً متحركة غير ثابتة إلى الأركان التعليمية.
- ٧- تجلس أو تقف دائماً فى مكان تستطيع منه رؤية جميع الأطفال «خلال عملها الدائم لأى موقف طارئ».
- ٨- تعلق رسومات الأطفال فى الصف.
- ٩- تؤمن احتياجات الأمن والسلامة فى اختيار الأثاث والألعاب.
- ١٠- تحرص على التهوية الجيدة داخل الصف ودرجة الحرارة المناسبة.
- ١١- تختار الألوان الزاهية فى تجميل الصف.
- ١٢- توفر عدة أنواع من المواد المختلفة ليتعامل معها الطفل بحرية واستقلالية، مثل: (تشارة الخشب - أوراق الشجر الجافة - قطع بلاستيك) ..
- ١٣- تهئ للطفل بيئة حسية ومعنوية فى ظروف صحية سليمة؛ لضمان أمنهم وسلامتهم.
- ١٤- تختار الآثار المتين المناسب لحجم الأطفال ولإستعمالهم المتنوع الطبيعى.
- ١٥- تنظم البيئة الخارجية والداخلية؛ بحيث تسمح بأنواع متعددة من الأنشطة فى مساحات واسعة.

- ١٦- تضع أنظمة خاصة تعدد استعمال الأدوات والأجهزة، وتوضحها وتدريبهم على ممارستها.
- ١٧- تعد بيئتها بحيث يكون غرضها الوقاية من أسباب المشاكل والحوادث «الممرات الطويلة....»
- ١٨- تترك مسافة فارقة في الصف؛ لكي يتمكن الطفل من التنقل من ركن إلى ركن بمفرده.
- ١٩- تدرك المعلمة أن الروضة مكان الطفل الطبيعي للتعلم من خلال اللعب.
- ٢٠- تعد غرفة الفصل بشكل يساعد على الاتصال الاجتماعي بين الأطفال وبينها، وبين الأطفال بعضهم مع بعض.
- ٢١- تعلق على جدران الأركان الأنظمة والقوانين المتعلقة بالركن، وتساعدهم على ممارستها.
- ٢٢- ترتب الأركان على شكل بيت حقيقى فعال: ستائر، مرآة، صور على الجدران.
- ٢٣- ترتب صفها على شكل أركان تعليمية تلبى حاجات الطفل حسب نموه، مثل:
- مواد وأدوات للنمو الإدراكي والعقلي.
 - مواد وأدوات لنمو الخيال والإبداع.
 - أدوات للاتصال والتواصل مع الأفراد والمجموعة.
 - تجهيزات ومعدات للحركة ولنمو العضلات الكبيرة.
 - مواد وأدوات تساهم في الشعور بالانتماء والسعادة.
 - كتب مصورة وأدوات تساهم في النمو اللغوي.
 - أشرطة مسجلة لتلاوة آيات القرآن؛ بهدف تدريب الأطفال على الإنصات والخشوع.

تابع متابعة دور المعلمة

(٣) برنامج الطفل:

- ١- تتوزان الأنشطة في الجدول الزمني «هادئ حركي».
- ٢- توزع على الأطفال مهام الاهتمام بحيوان أو نبات.
- ٣- تستعمل إشارة مشوقة لتنبيه الأطفال.
- ٤- تذكر الأطفال بالنشاط اللاحق قبل أن تطلب منهم الانتقال إليه.
- ٥- تنقل الأطفال إلى نشاط جديد عندما تجد ذلك مناسباً، وليس حسب وقت محدد سابقاً.
- ٦- ترسل أعمال الأطفال معهم إلى بيوتهم.
- ٧- ترسل مع الطفل رسالة إلى أهله حول أمر يهمه.
- ٨- تحدد الهدف من النشاط تحديداً دقيقاً قبل تنفيذه.

(٤) توجيه السلوك:

- ١- تنادى الطفل باسمه.
- ٢- تشترك مع الطفل أو أكثر باللعب؛ أى تكون جزءاً من اللعبة.
- ٣- تجلس مع الأطفال حول المائدة وتتناول طعامها معهم.
- ٤- صوتها هادئ وواضح.
- ٥- تستعمل كلمات الشكر والثناء وبشكل طبيعي مع أطفالها.
- ٦- توزع مهام الاهتمام بحيوان أو نبات على الأطفال.
- ٧- تعلق اللوحات على الحائط بمستوى نظر الأطفال.
- ٨- تنصت لحديث طفل وتقبل ما يقوله.
- ٩- تمدح طفلاً لأنه قام بعمل أو قول شيء بطريقة جيدة.

- ١٠- تنظر فى عينى الطفل، عندما تعطيه توجيهات أو تعليمات، خلال اللعب أو العلم الحر.
- ١١- تلمس أحد الأطفال بحنان ورفق أو تضمه إليها؛ لتخفف منه ألمه أو غضبه.
- ١٢- تتابع طفلاً حتى ينجح بإنجاز عمل خاص به.
- ١٣- عندما تراه يؤذى طفلاً آخر تسأله (لماذا) قبل أن تتخذ تصرفاً معيناً.
- ١٤- تمسك طفلاً عنيفاً بحزم دون شدة وتنظر فى عينيه، وتخاطبه برفق حتى يهدأ.
- ١٥- تعلق رسومات الأطفال فى الصف.
- ١٦- ترسل مع الطفل رسالة إلى أهله حول أمر يهمه.
- ١٧- تخاطب أطفالها بأدب وبهدوء وجدية ومرح، وتحفزهم على الحوار المبني على النطق والتفكير.
- ١٨- تذكر الطفل دوماً باستخدام اللغة المسموعة، بدلاً من الإشارات الصامتة فتسأله بتوضيح ما يقصده.
- ١٩- توقف المعلمة الطفل عن السلوك، الذى ينزل الضرر به باللجة الجدية والأسلوب الحازم.
- ٢٠- عندما تشعر أن أحد الأطفال بدأ يظهر سلوكاً يؤذى غيره، تأخذ بيده وتغير مكانه بعد زوال التوتر، وتوضح له الطرق الصحيحة للتعبير عن مشاعر الغضب.
- ٢١- تسمح لأطفالها بالتكلم بصوت منخفض والإنصات لبعضهم.
- ٢٢- تهتم المعلمة بكل طفل كفرد مستقل وتعير انتباهها لكل واحد.
- ٢٣- توفر المعلمة جواً هادئاً ومرحاً يسوده عنصر الأمان والطمأنينة.
- ٢٤- تحترم آراء أطفالها وتفاهم معهم كأفراد مستقلين، لهم أسلوب خاص فى التعامل.

٢٥- تستعمل أساليب الحوار والإقناع معهم وتحثهم على استعمال الأساليب نفسها.
٢٦- تحثهم على الأخوة الإسلامية فى المعاملة، مثل: الابتسام، الكلمة الطيبة، التحية....

٢٧- تدعم السلوك الإيجابى عند الطفل.

٢٨- تعطى الطفل فرصاً للتحدث عن نفسه.

٢٩- تعطى الطفل فرصاً ليبر عن خواطره بالرسم، الدهان، اللصق....

٣٠- تتوقع ما سيقوم به الأطفال.

٣١- تبادر لحل مشكلة سلوكية قبل وقوعها.

٥) أساليب التعلم واكتساب المهارات:

١- تقدم لعبة أو أداة جديدة للطفل أو أكثر

وتدعهم يكتشفون بطريقتهم الخاصة إمكانية استعمالها.

٢- تطلب من طفل أن يستعمل إحدى حواسه ليتعرف شيئاً جديداً.

٣- تطلب من طفل أن ينصت لكلام رفيقه حتى يأتى دوره.

٤- تطلب من طفل أن يعرض على الأخوين، خلال اللقاء الأخير شيئاً من صنعه كرسـم أو إنتاج.

٥- تطلب من الأطفال أن يتوجهوا إلى الأركان التعليمية، التى يختارونها «٣ أركان على الأقل».

٦- تطلب من أحد الأطفال أن يساعد طفلاً آخر.

٧- تطلب من الأطفال رسم أو صنع شىء حسب رغبتهم.

٨- تستعمل مع طفل أو أكثر أسلوب الطابقة والمقارنة فى عملية التعلم.

المراجع العربية

- ١- أحلام قطب (٢٠٠٠): فاعلية استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية المهارات اللغوية لطفل ما قبل المدرسة. ماجستير - كلية البنات - جامعة عين شمس.
- ٢- أحمد خليل عبدالحال (١٩٦٠): رعاية الأطفال.
- ٣- أسماء محمد السرسى (١٩٨٣): النمو الاجتماعى لدى الجنسين فى مرحلة الطفولة المبكرة - ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- ٤- أسماء محمد السرسى (١٩٨٩): تنمية المفاهيم الرياضية فى ضوء نظرية بياجيه - معهد الدراسات العليا للطفولة - دكتوراه.
- ٥- آمال صادق و فؤاد أبو حطب (١٩٨٨): نمو الإنسان من الجنين إلى المسنين مركز التنمية البشرية والمعلومات. ط١.
- ٦- أمينة كاظم وصلاح مراد (١٩٩٥): دراسة معايير النمو لطفل ما قبل المدرسة، المجلس القومى للأمومة والطفولة بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائى وجمعية تحسين الصحة.
- ٧- إيمان محمد زكى (١٩٩١): برنامج لتنمية الاستعداد للقراءة لطفل ما قبل المدرسة، ماجستير كلية البنات عين شمس.
- ٨- توحيدة عبدالعزيز (١٩٨٦): برنامج مقترح لتطوير مناهج ما قبل المدرسة الابتدائية، القاهرة - دكتوراه - كلية التربية جامعة عين شمس.
- ٩- ثناء السيد النجيجى (١٩٨٥): المسئولية الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقتها بالابتكار. ماجستير كلية البنات عين شمس.
- ١٠- جابر عبدالحاميد جابر (١٩٩٩): علم النفس والطفولة: البحث والممارسة، ورقة عمل مقدمة ضمن برامج الباحثين الشبان فى مجالات الطفولة من ٢٠ - ٢٥ نوفمبر - المجلس العربى للطفولة والتنمية بالقاهرة.
- ١١- جوزال عبدالرحيم (١٩٨١): نمو السلوك الشخصى والاجتماعى لطفل الروضة. فى ضوء بعض الأنشطة المتضمنة بوزارة التربية والتعليم - ماجستير - كلية البنات جامعة عين شمس.
- ١٢- جوزال عبدالرحيم (١٩٩٠): مناشط الرياضيات لطفل الرياض. مرشد المعلمة - وزارة التربية والتعليم بالقاهرة.
- ١٣- حامد عبدالسلام زهران (١٩٩٠): علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة عالم الكتب القاهرة ط٥.
- ١٤- حسن زيتون (١٩٨١): اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلى، الكويت دار القلم.
- ١٥- زكريا الشربيني (١٩٧٨): دراسة لنمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال - ماجستير - كلية البنات - جامعة عين شمس.
- ١٦- زكريا الشربيني وآخر (١٩٩٨): علم نفس الطفولة، دار الفكر العربى - القاهرة.

- ١٧- رمضان مسعد بدوى (١٩٨٤): أثر تدريس بعض المفاهيم الرياضية على إكتساب الأطفال لمفهوم العدد - ماجستير تربية طنطا.
- ١٨- سعد عبدالرحمن (١٩٨٥): الاختبارات والمقاييس - دار الشروق - القاهرة - ٦٠ - ١٢٠.
- ١٩- سهير كامل (١٩٨٧): الحرمان من الوالدين فى الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى، مجلة علم النفس، م١، ع٤، القاهرة.
- ٢٠- طلعت منصور وفيوليت فؤاد (١٩٨٨): دور الأسرة فى رعاية الطفل من الميلاد حتى السادسة - القاهرة - أكاديمية البحث العلمى.
- ٢١- صفاء أحمد محمد (١٩٩٩): فاعلية برنامج بورتاج على النمو المعرفى لطفل ما قبل المدرسة. ماجستير - كلية البنات - جامعة عين شمس.
- ٢٢- صفاء غازى (١٩٨٣): نمو مفهوم العدد لدى الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. ماجستير - كلية التربية - جامعة عين شمس.
- ٢٣- عادل عبدالله (١٩٩٠): النمو العقلى للطفل - الدار الشرقية للنشر بالقاهرة ط١.
- ٢٤- عادل عبدالله وهدى قناوى (١٩٩٧): دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة ببعض جوانب النمو لأطفال الروضة. دراسات فى سيكولوجية نمو طفل الروضة، دار الرشاد القاهرة.
- ٢٥- عبدالباسط خضر (١٩٨٣): دراسة العلاقة بين المستوى الثقافى للأسرة والمستوى للأطفال، ماجستير - جامعة عين شمس.
- ٢٦- عبدالسلام عبدالغفار، السيد فؤاد الأعظمى (١٩٦٩): اختبار رسم الرجل تطبيق وتقنين على الأطفال اللبنانيين، منشورات جامعة بيروت العربية.
- ٢٧- عبدالمنعم حسيب (١٩٨٧): حرمان الطفل من الوالدين وعلاقته بالنمو اللفظى لطفل ما قبل المدرسة - ماجستير معهد دراسات الطفولة جامعة عين شمس.
- ٢٨- فاطمة حنفى محمود (١٩٨٣): دار الحضانة والاستعداد العقلى للطفل دون السادسة - ماجستير - كلية البنات جامعة عين شمس.
- ٢٩- فائزة على أحمد (١٩٩٢): برنامج لتنمية الاستعداد للكتابة لطفل ما قبل المدرسة - ماجستير كلية البنات جامعة عين شمس.
- ٣٠- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦): علم النفس التربوى، الأنجلو - القاهرة ٧٧٢-٧٧٣.
- ٣١- فؤاد البهى السيد (١٩٧١): الذكاء، القاهرة، دار الفكر العربى.
- ٣٢- فؤاد أبو حطب (١٩٨٢): القدرات العقلية - الأنجلو - القاهرة، ط٤.
- ٣٣- فوزية محمود عبدالمقصود النجاجى (١٩٨٥): النمو الاجتماعى لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات - ماجستير كلية البنات جامعة عين شمس.
- ٣٤- فوزية محمود عبدالمقصود (١٩٩١): نمو التفكير عند طفل ما قبل المدرسة، دكتوراه - كلية البنات - جامعة عين شمس.

- ٣٥- كريمان محمد بدير (١٩٩٠): السلوك الاستكشافي عند الأطفال، دراسة مجموعات عمرية متتابعة فى بيئات حضارية مختلفة - دكتوراه كلية البنات - جامعة عين شمس.
- ٣٦- كريمان محمد بدير (١٩٩٣): علم النفس المعرفى - عالم الكتب، القاهرة، ترجمة محسن برلاين.
- ٣٧- كريمان محمد بدير (١٩٩٥): الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة.
- ٣٨- كريمان بدير (١٩٩٨): فاعلية إستخدام الوسائط المتعددة للوعى بمفهوم التلوث لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة دراسات وبحوث فى المناهج - كلية التربية جامعة عين شمس.
- ٣٩- كريمان محمد بدير (٢٠٠٠): تنمية المهارات اللغوية للطفل عالم الكتب، القاهرة.
- ٤٠- كريمان بدير (٢٠٠٣): القدرة اللغوية فى تسمية الصور، مجلة المعرفة والقراءة/ عدد فبراير ٢٠٠٣. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية القاهرة.
- ٤١- كريمان بدير (٢٠٠٢): إستراتيجية إقرأ لطفلك لتركيز الانتباه لدى طفل الروضة، مؤتمر جمعية القراءة والمعرفة الثانى يوليو ٢٠٠٢، بالقاهرة المركز الكشفى.
- ٤٢- كريمان بدير وإميلي صادق (١٩٩٧): الدعاية كمدخل لتعليم الطفل مهارات الاستماع. المؤتمر القومى الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- ٤٣- كريمان محمد بدير (٢٠٠٠): التعليم المستقبلى للأطفال، عالم الكتب - القاهرة.
- ٤٤- كريمان بدير (١٩٩٥): دراسات وبحوث فى الطفولة المصرية، عالم الكتب - القاهرة.
- ٤٥- محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون (١٩٩٤): معايير نمو طفل ما قبل المدرسة، المجلس القومى للطفولة والأمومة - المجلد الثانى، الدراسة النفسية.
- ٤٦- محمد عبدالسلام (١٩٧٠): القياس النفسى والتربوى، مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة.
- ٤٧- محمد رمضان (١٩٨٢): تأثير برنامج تدريس حركى على الإدراك الحركى واللياقة الحركية لأطفال ما قبل المدرسة، ماجستير كلية التربية الرياضية - جامعة المنيا
- ٤٨- محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٦): الأطفال مرآة المجتمع - النمو النفسى الاجتماعى للطفل فى سنواته التكوينية - عالم المعرفة - الكويت العدد ٩٩.
- ٤٩- نجوى الصاوى (١٩٩٥): برنامج مقترح لتنمية مفاهيم التسلسل والزمن والمكان لدى طفل ما قبل المدرسة - ماجستير كلية البنات - جامعة عين شمس.
- ٥٠- نايفة قطامى / محمد بهويم (١٩٨٩): طرق دراسة الطفل - دار الشروق عمان، الأردن.
- ٥١- محمد محمد نعيمة (١٩٨٤): دراسة لحجم الأسرة والترتيب الميلادى وعلاقتها بالنضج الاجتماعى لطفل ما قبل المدرسة. ماجستير معهد دراسات الطفولة - جامعة عين شمس.
- ٥٢- محمد بيومى على (١٩٨٠): حرمان الطفل من الأم وعلاقته ببعض جوانب التكيف الشخصى والاجتماعى - ماجستير - كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ٥٣- محمود عبدالحليم منسى (١٩٨٠): الاحصاء النفسى والتربوى، دار المعارف، الإسكندرية.

- ٥٤- منار السواح (٢٠٠٠): برنامج مقترح لإنماء التفكير الناقد لدى الأطفال ما قبل المدرسة. ماجستير كلية البنات - جامعة عين شمس.
- ٥٥- نجم الدين على مردان (١٩٨٦): بطاقة تقويم طفل الروضة - الرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، ٧م ع (٢٠).
- ٥٦- هدى برادة وفاروق صادق (١٩٧٨): اختبار التعبير اللغوي بطارية القدرات النفسية واللغوية. كلية التربية جامعة عين شمس.
- ٥٧- هدى محمد قناوى (١٩٩٣): الطفل ورياض الأطفال، الأنجلو القاهرة.
- ٥٨- وهبة فرج منصور (١٩٩٧): فاعلية الأنشطة اللاحقة في إنماء التفكير التحليلي عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة - دكتوراه - كلية البنات، جامعة عين شمس.

المراجع الإنجليزية:

- 59 - Apgar, V. et al (1962): Observation on the new both, scoring system, American journal of diseases children No 104 P 419428.
- 60- Conzalez M. vi (1991): A model of cognitive, cultural and linguistic variables affecting bilingual spanish/ engl English children's, development of concepts a and language cognition, Dis-Ab. The uni. Texas at Austin.
- 61- Cuckle, pt (1996): Children learning to read. Exploring Home and school relationships, British. Educational-Research. Journal, 22, 1 Feb 17 - 32.
- 62- Dunn, (1996): Children's Relationships: Bridging the Divid between cognitive and social Development Journal of child psychology and psychiatry and Allied Disciplines 37, 5 July, 507 - 518.
- 63- Flavell, J.M. (1967): Metcognitive aspects of problem solving in L. Resmic (E.D) the mature of intelligince, Millsdalle.
- 64- Hartlage, L, et al. (1993): "Birth Conditions Associated with Mental States at Age Six. "paper presented at the Annual Meeting of the Southwestern Psychological Association (San Antoni, TX, April 21 - 23, 1993).
- 65- Hicks, J.S. (1983); "Validation Studies of the Five P's. the Five P's. The five P's: A New Handicapper Preschool Children's Assessment Tool. "Paper presented at the Annual Convention of the American psychological Association on (91st, CA, august 26-30, 1983).

- 66- Penmings, A, H (1997): The measurment of mental attentional capacity: Anew piagetion developmental study, Journal. Article jul - Aug (1) 59 - 78.
- 67- Reynolds, R. (1997): The Kaufman assessment Battery for children, development structure, and applications in neuropsychology, Hand Book Vo. 1 foundation and assessment (2nd ed U.S.A 530 P).
- 68- Sprachlicher, f (1996): Speech and cognitive abilites Aparent report for diffie-rential assessment of early language, Vol. 15 (-2) 32 - 45 Germany.
- 69- Spearman, e. (1973): The Nature of intelligence and priniciples of cognition, London, Mc. Millan.
- 70- Thurston, L.L. (1938): Prinaruy Mental abilities. Chicago, University of Chica-go press.
- 71- Sivan, A. (1991): Preschool child development: implications for investigation of child abuse, Allegations child Abuse and Neglect, 15,4, 485-493.
- 72- Vygptskh, L.s (1992): Thught and language. Mit press Cambridge, Mass.
- 73- Wells. G. (1985) Lagnuage development in the preschool years, candiridge uni-versity press.
- 74- Wy att, T.A (1999): Language Development Speech. U.S.A asissing screening preschool P.32 Boston.

الفهرس

٣	تقديم
	الفصل الأول:
١٧ : ٥	الرعاية المتكاملة لطفل الروضة
	الفصل الثاني:
٨٢ : ١٩	رعاية النمو الجسمي والحركي لدى طفل الروضة
	الفصل الثالث:
٢١٥ : ٨٣	رعاية النمو المعرفي لطفل الروضة
	الفصل الرابع:
٣٠٧ : ٢١٧	الرعاية الاجتماعية والوجدانية لطفل الروضة
	الفصل الخامس:
٣٤٦ : ٣٠٩	مدى تحقيق البرنامج اليومي بالروضة للرعاية المتكاملة
	الفصل السادس:
٤٤٢ : ٣٤٧	الحاجة إلى الإعداد للحياة المدرسية والتهيئة للتعليم
٤٤٩ : ٤٤٣	صوم مقياس الاستعداد لرياض الأطفال
	الفصل السابع:
٥٢٧ : ٤٥١	نماذج لمقاييس ومعايير نمو الأطفال في مرحلة الروضة

ملاحق

(١)

**موارد وأدوات الألعاب التركيبية
والتخيل واللعب الإيهامي
واللعب الخارجى بالروضة**



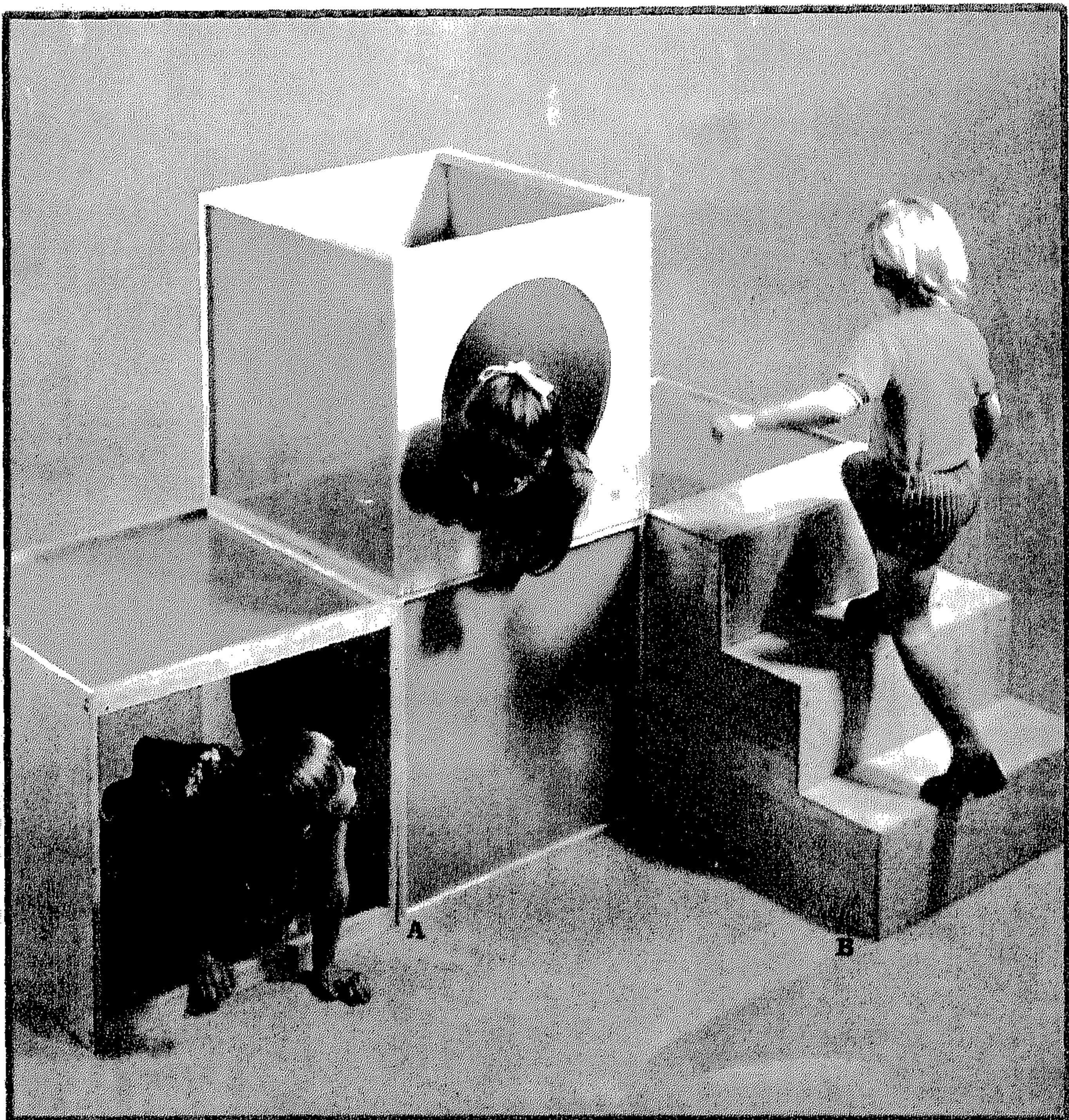
مواد وأدوات اللعب الإيهامي



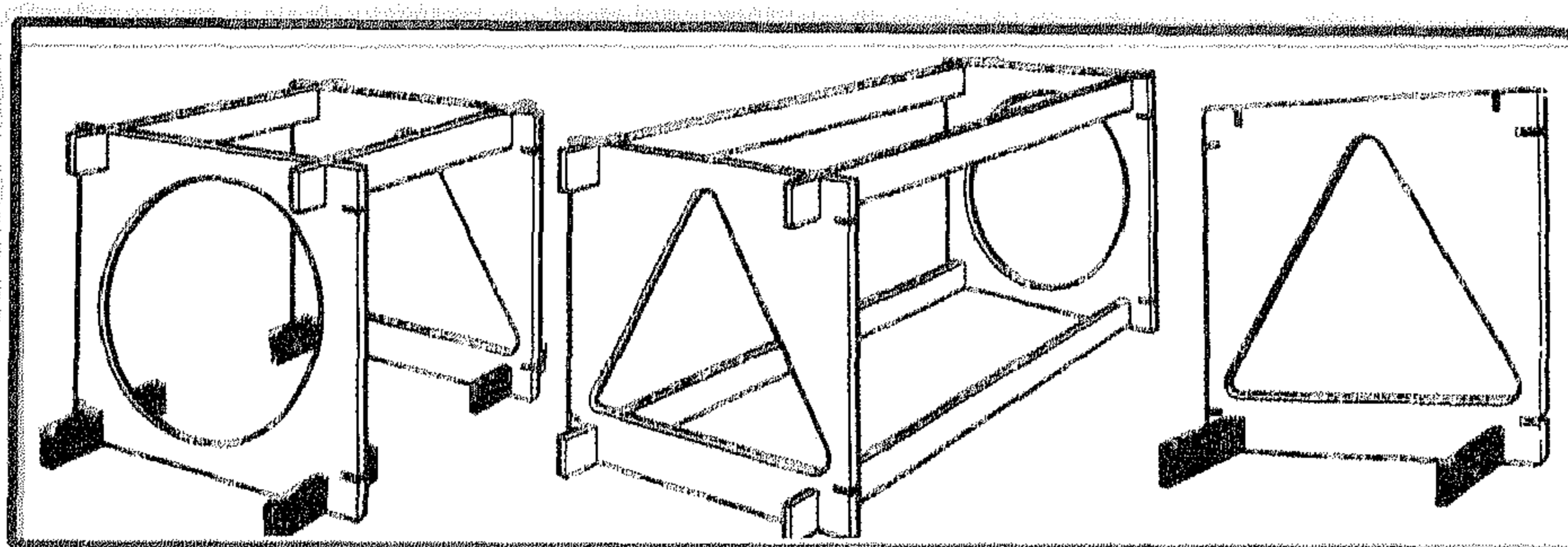
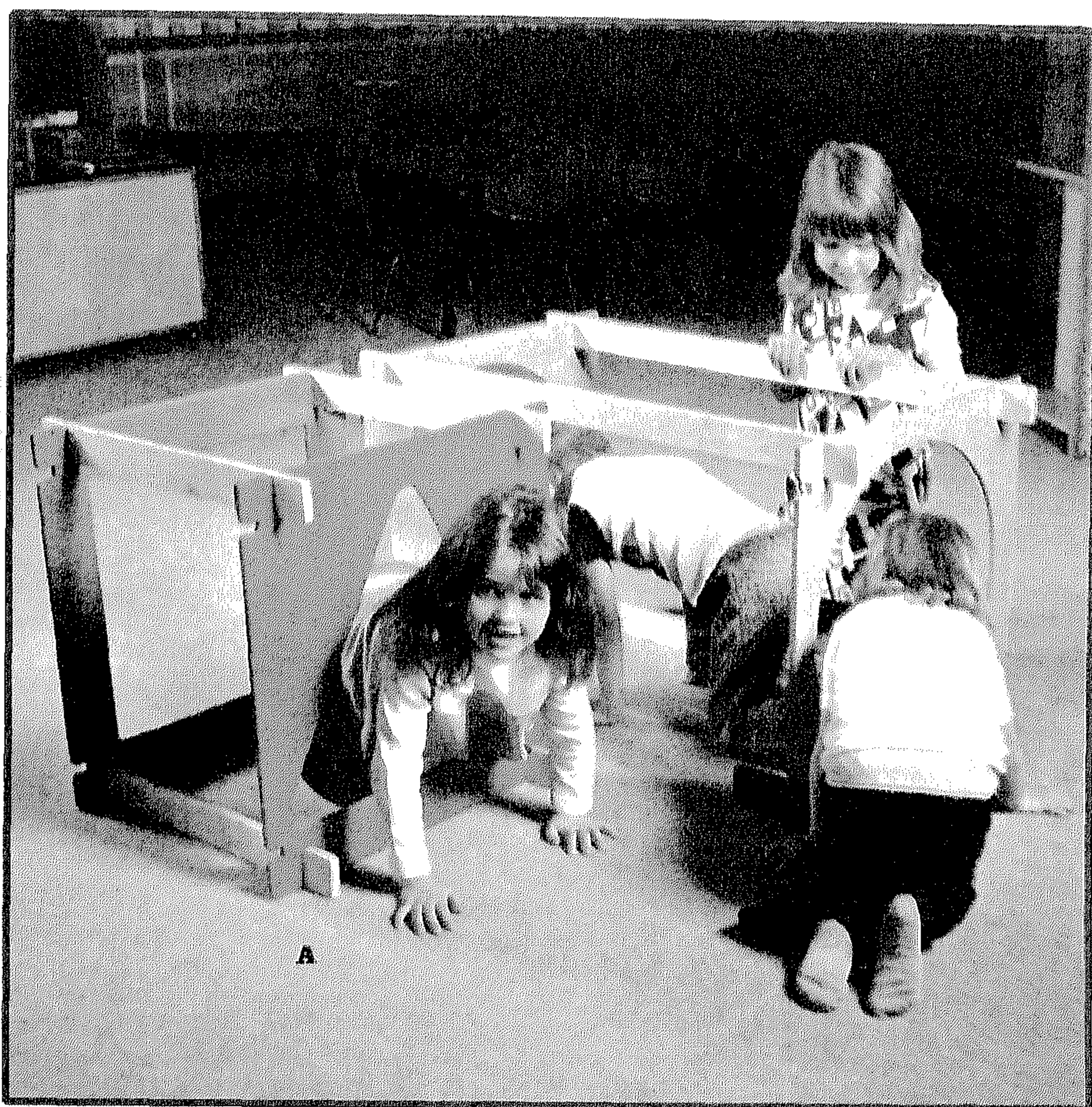
مواد وأدوات اللعب الإيهامي



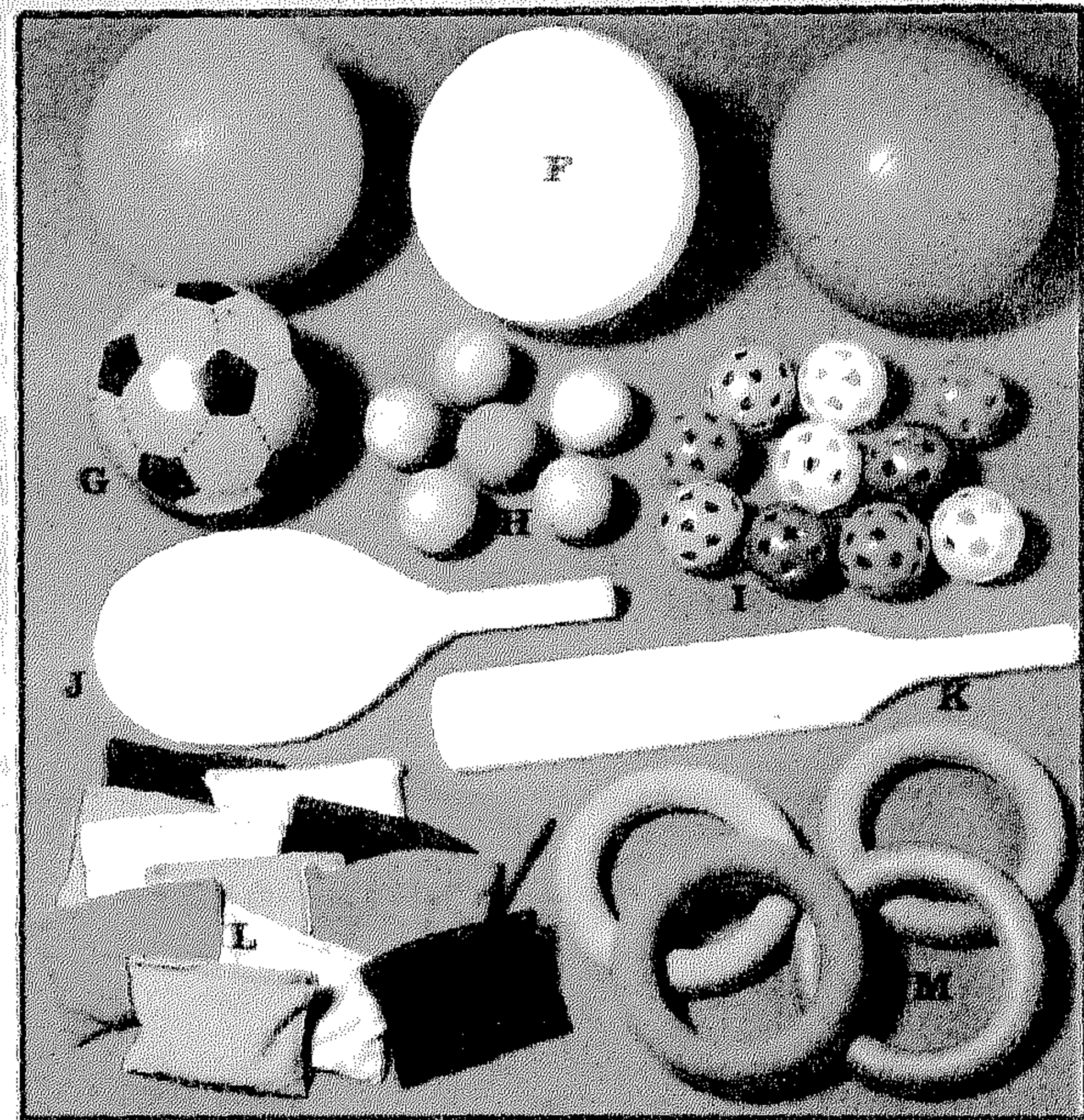
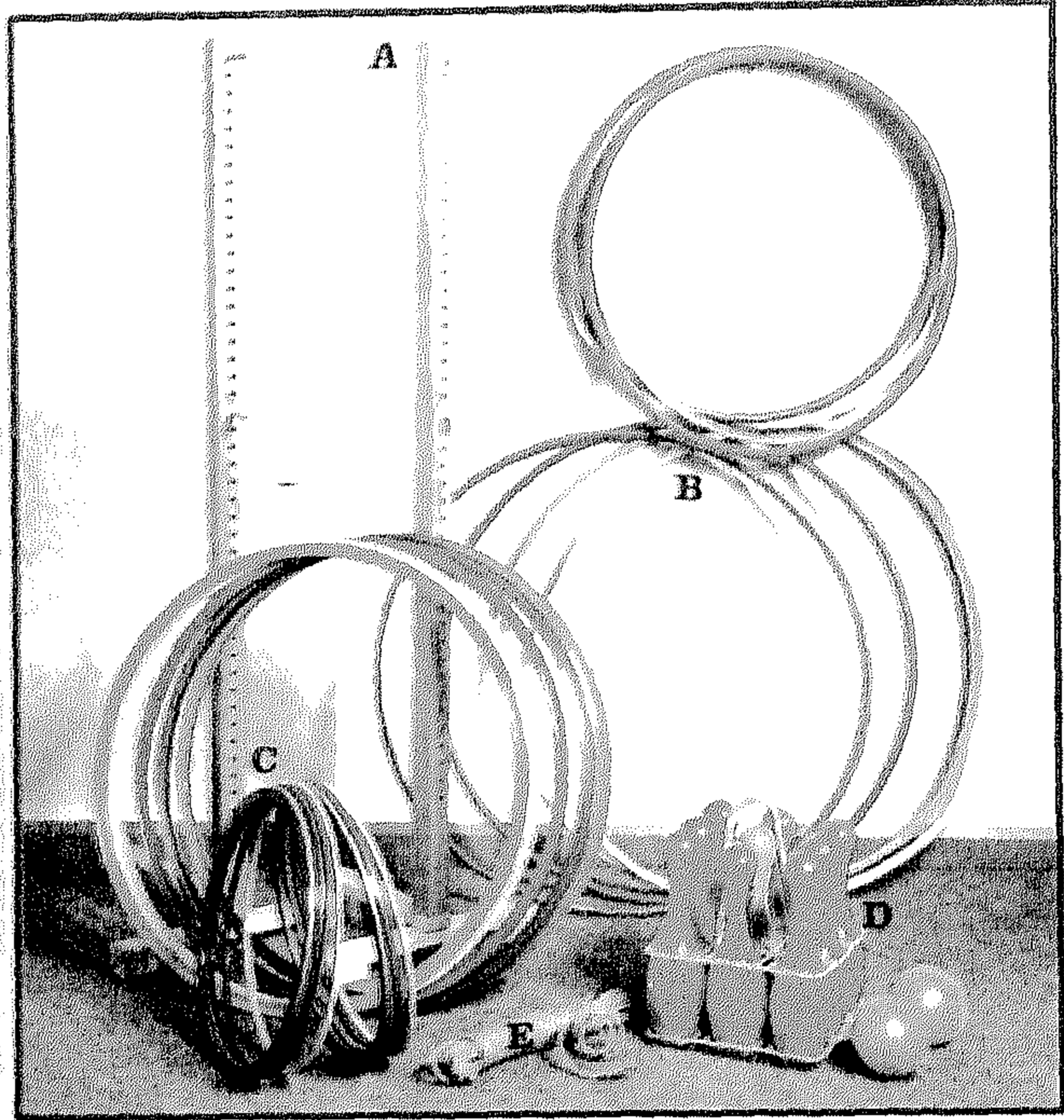
مواد وأدوات اللعب الإيهامي



شكل (۱)



تابع شکل (۱)



شكل (٢)
مواد الألعاب خارج الفصل

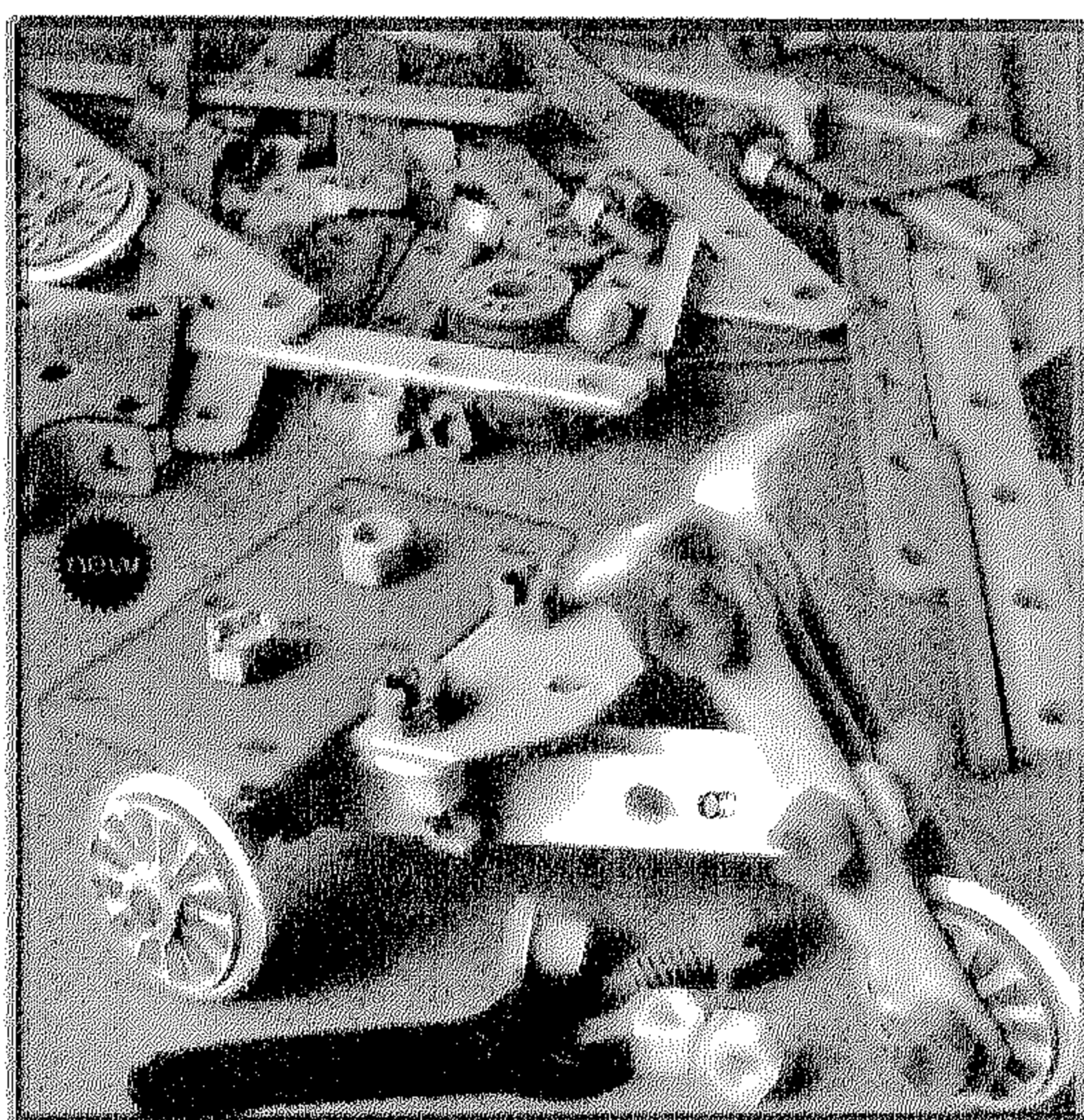
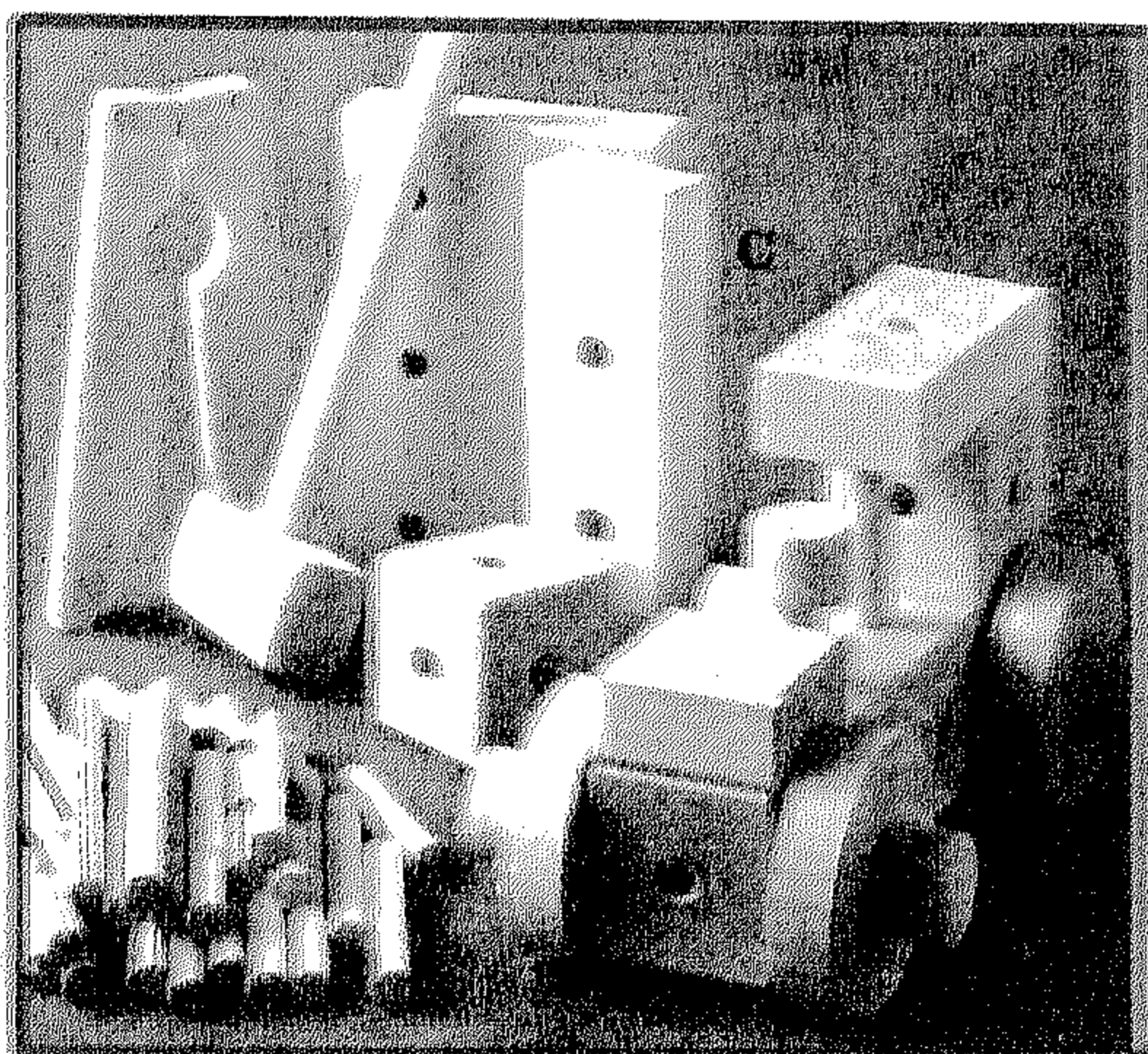
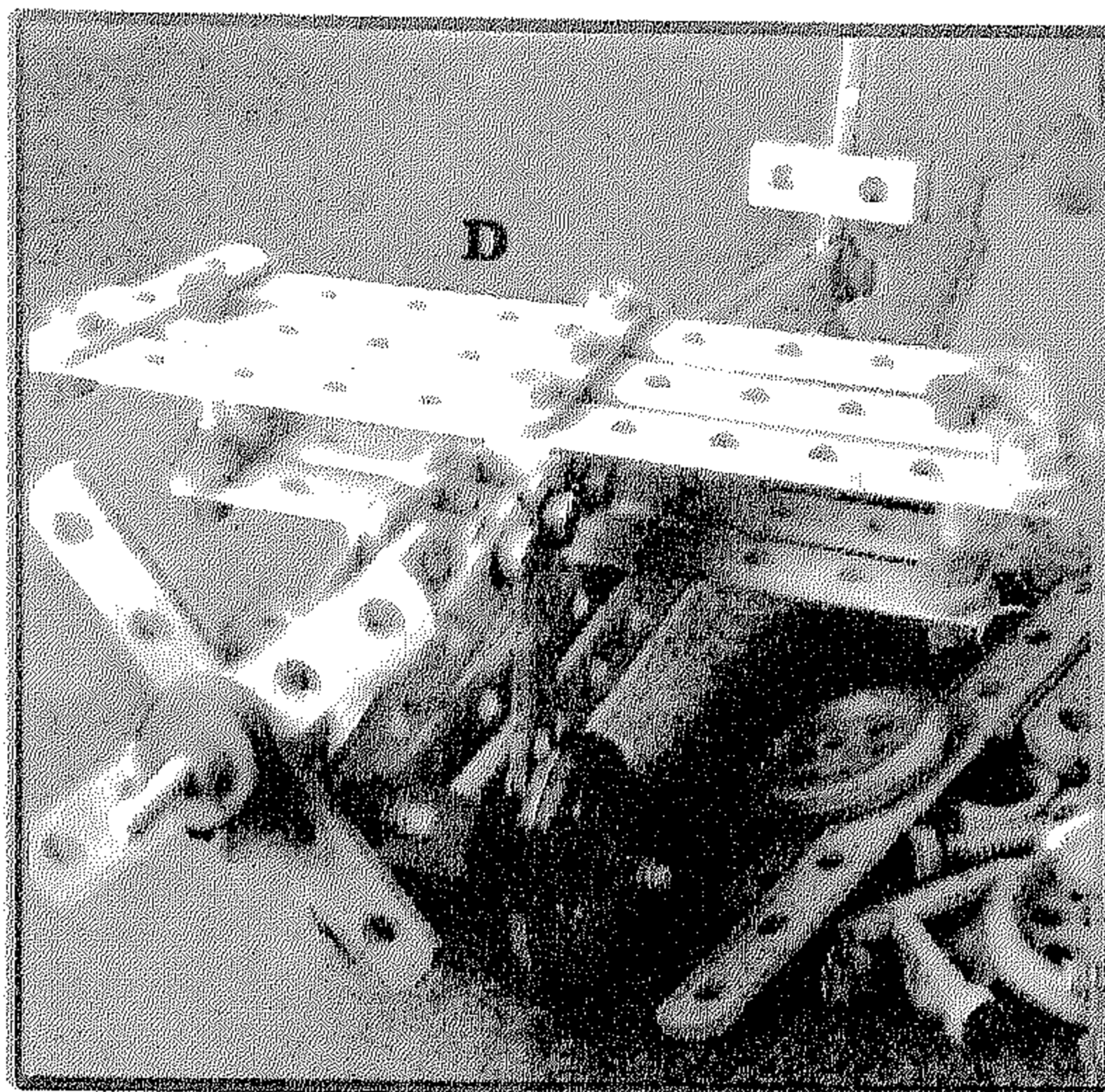


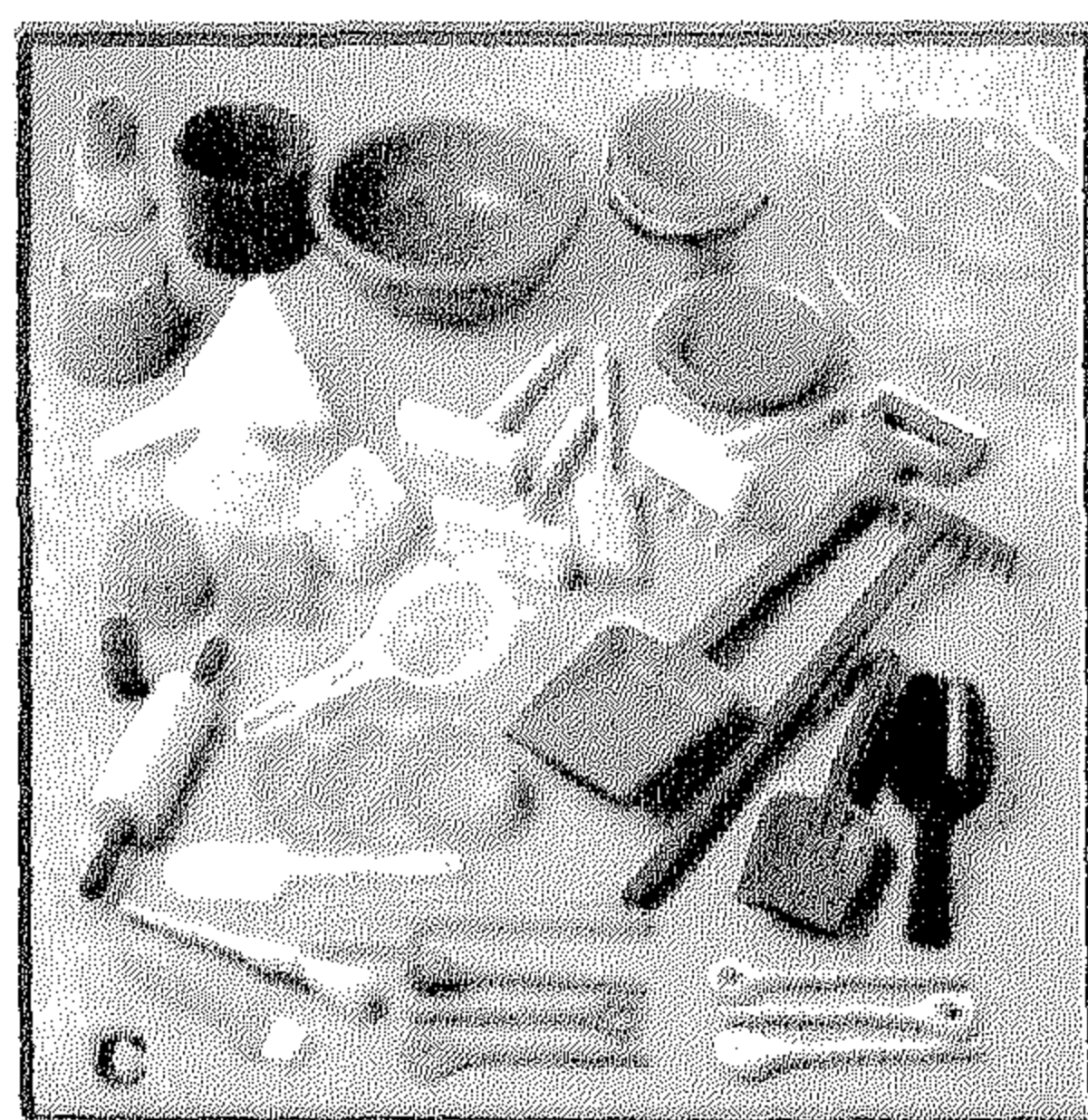
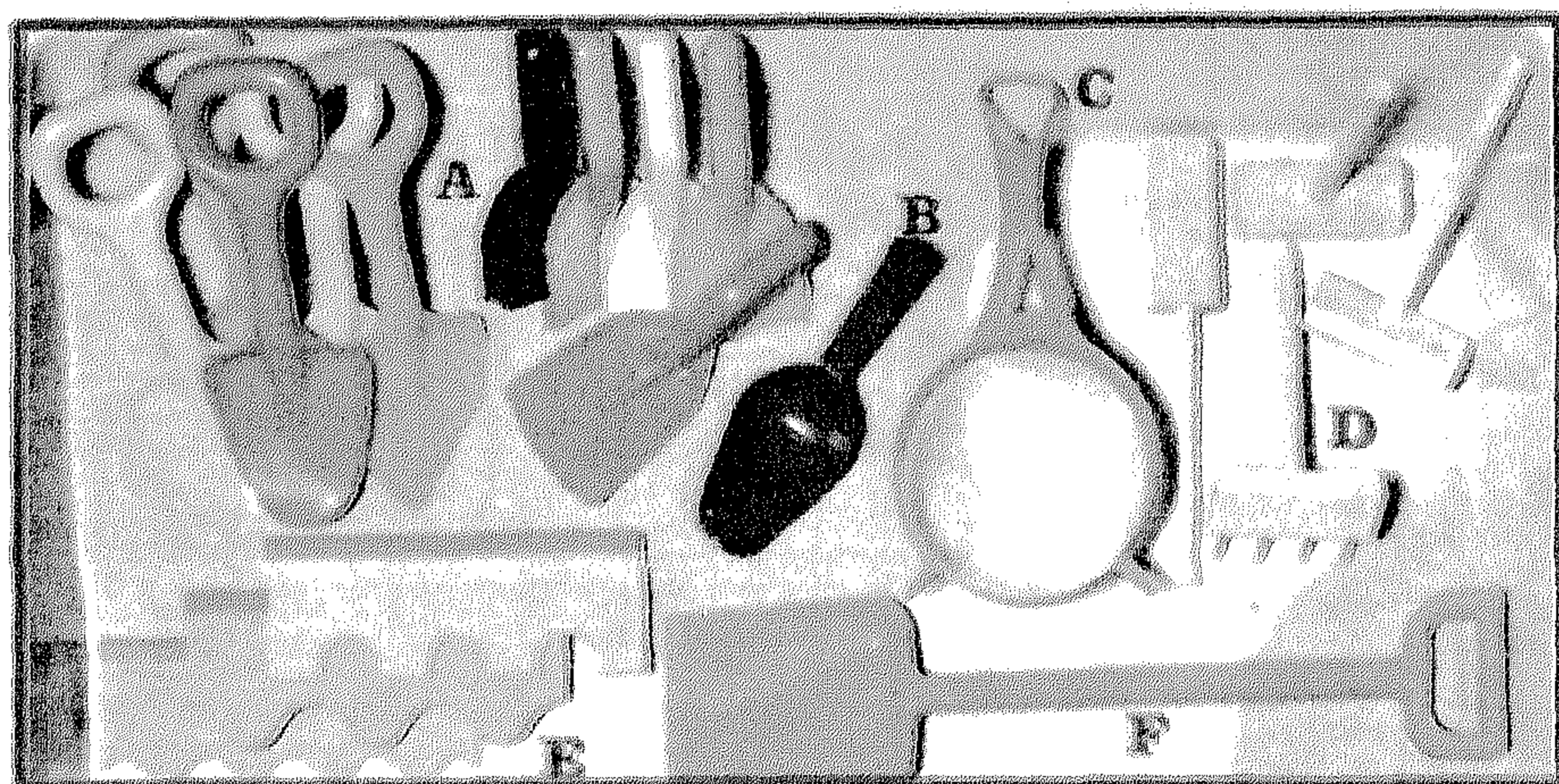
الألعاب التركيبية والمكعبات



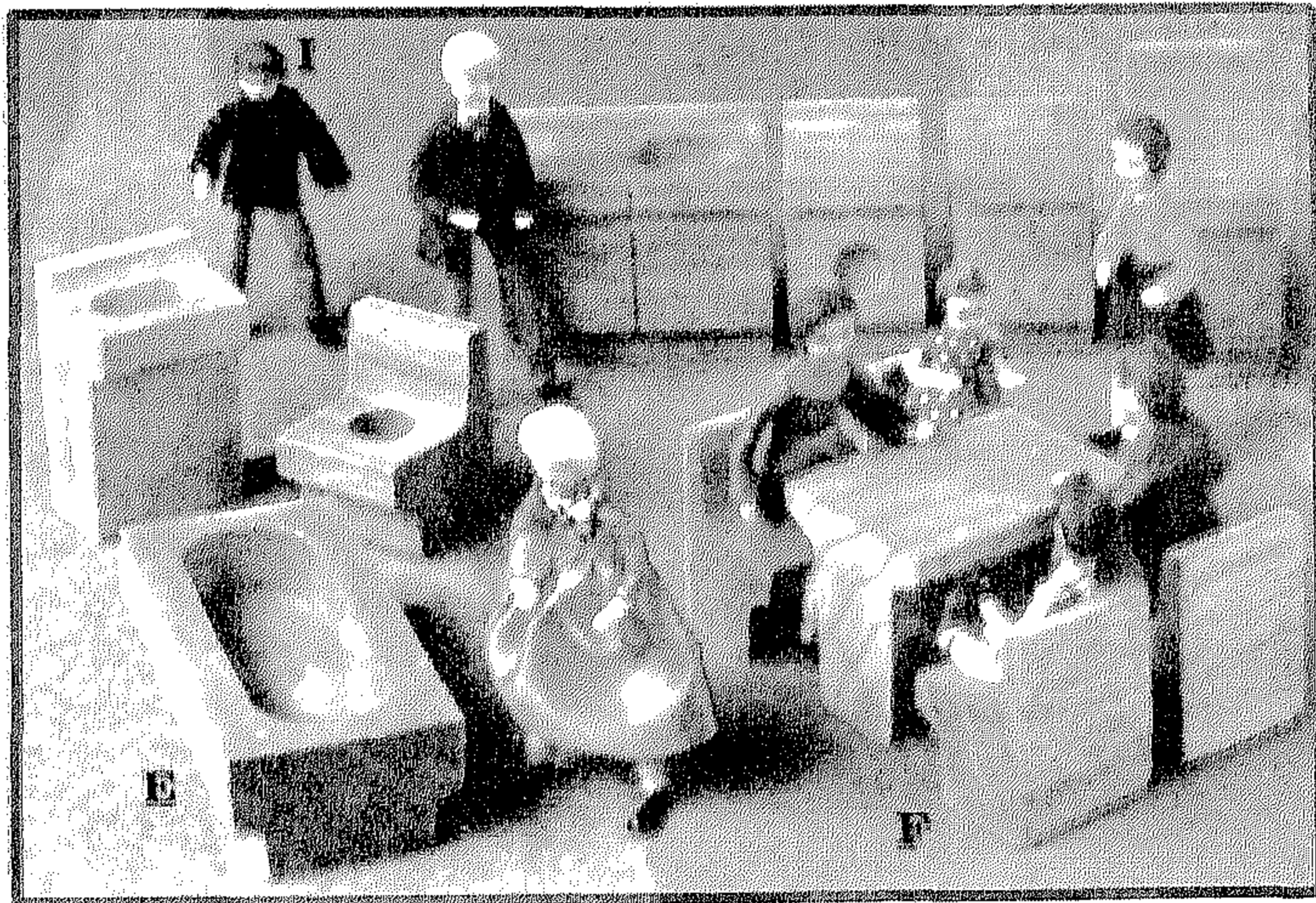
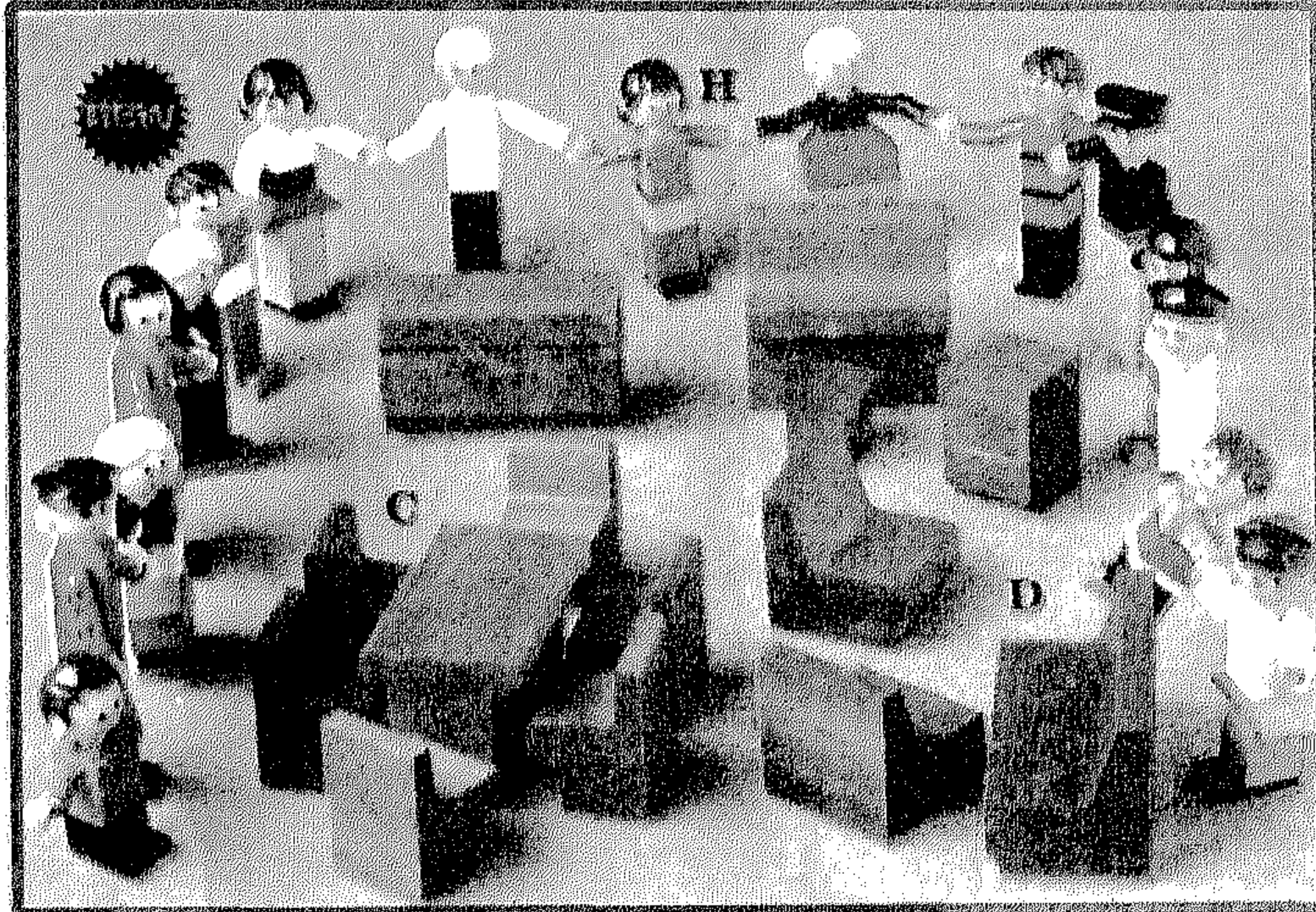
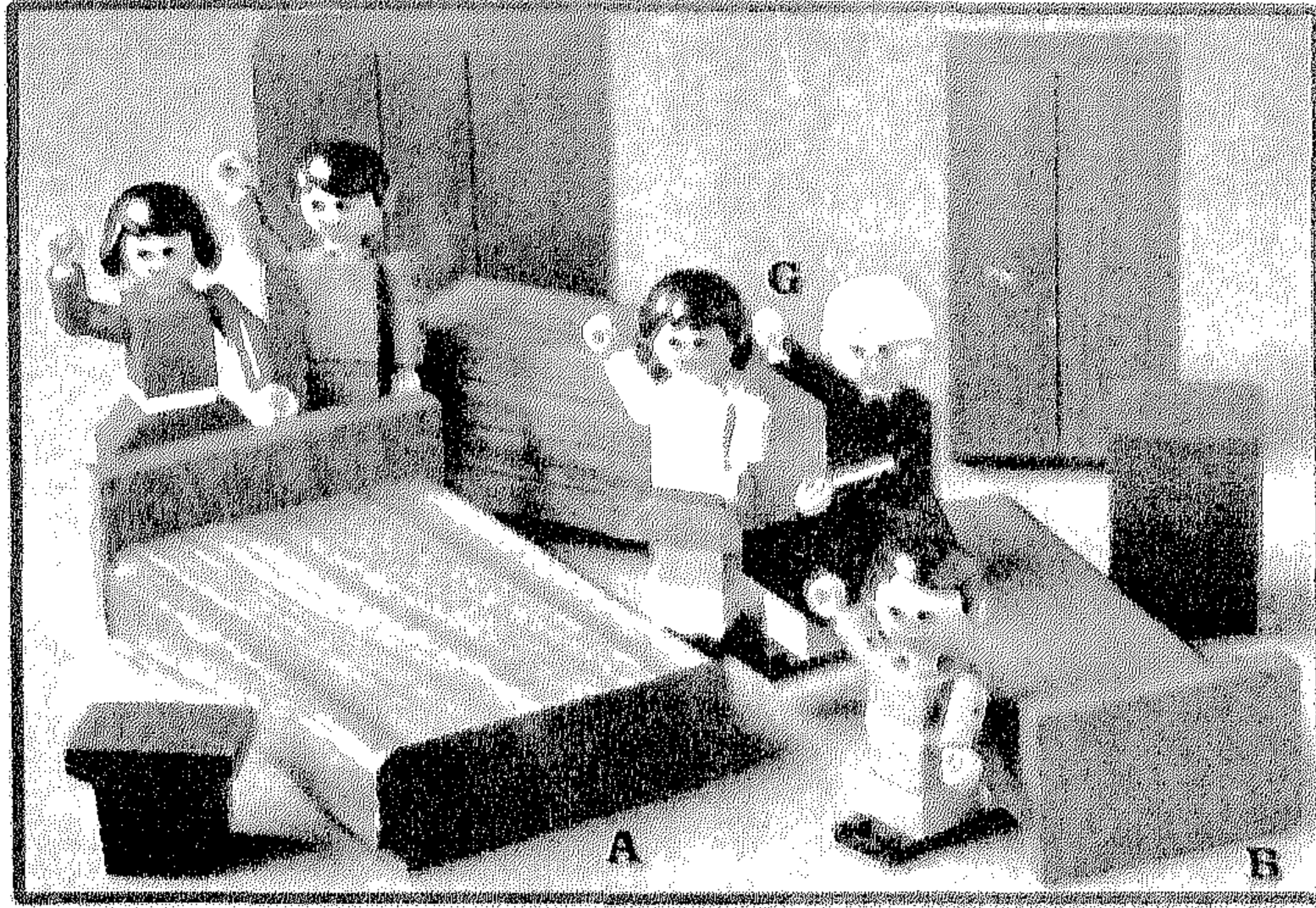
الألعاب التركيبية

الألعاب التركيبية

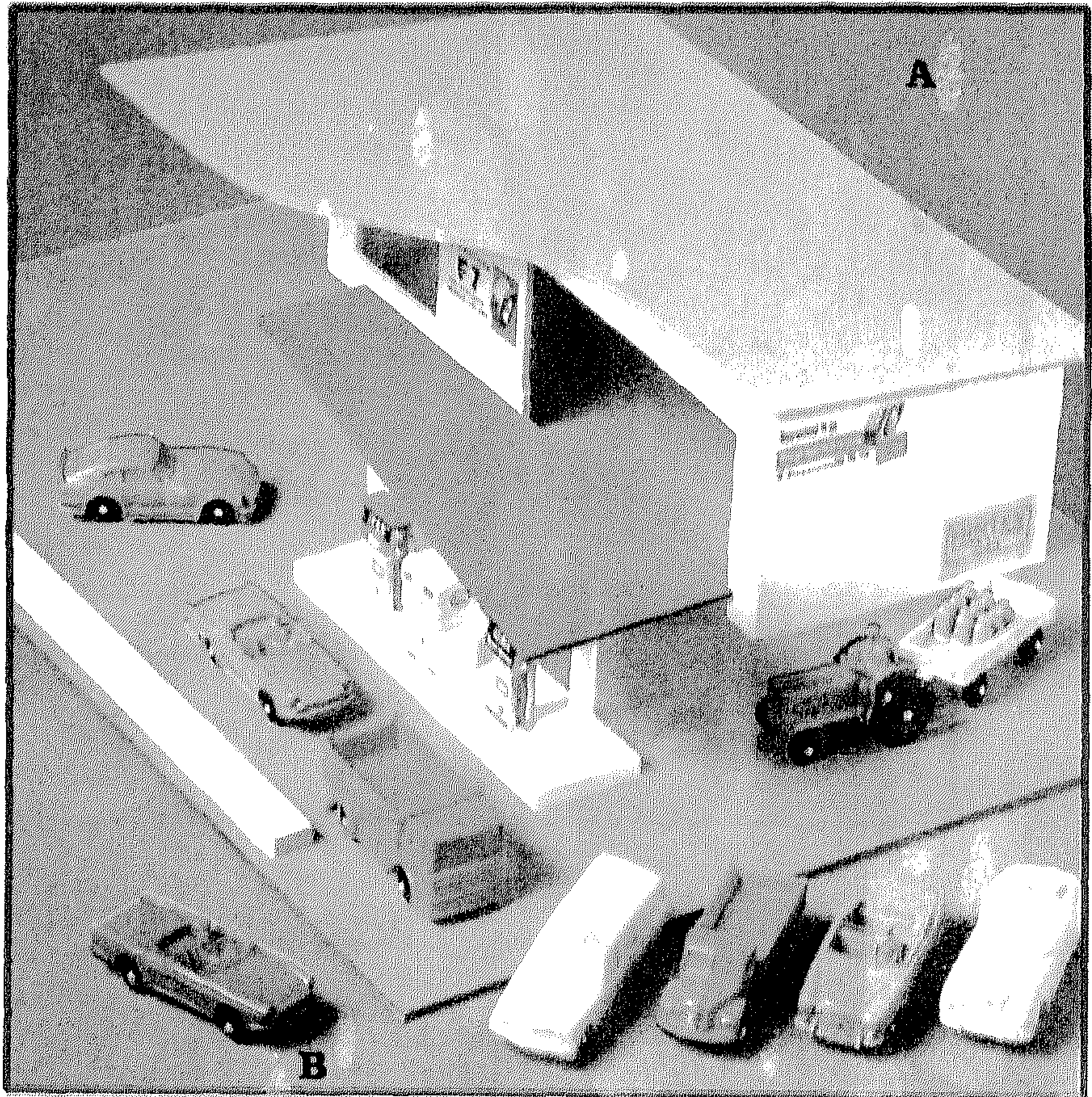
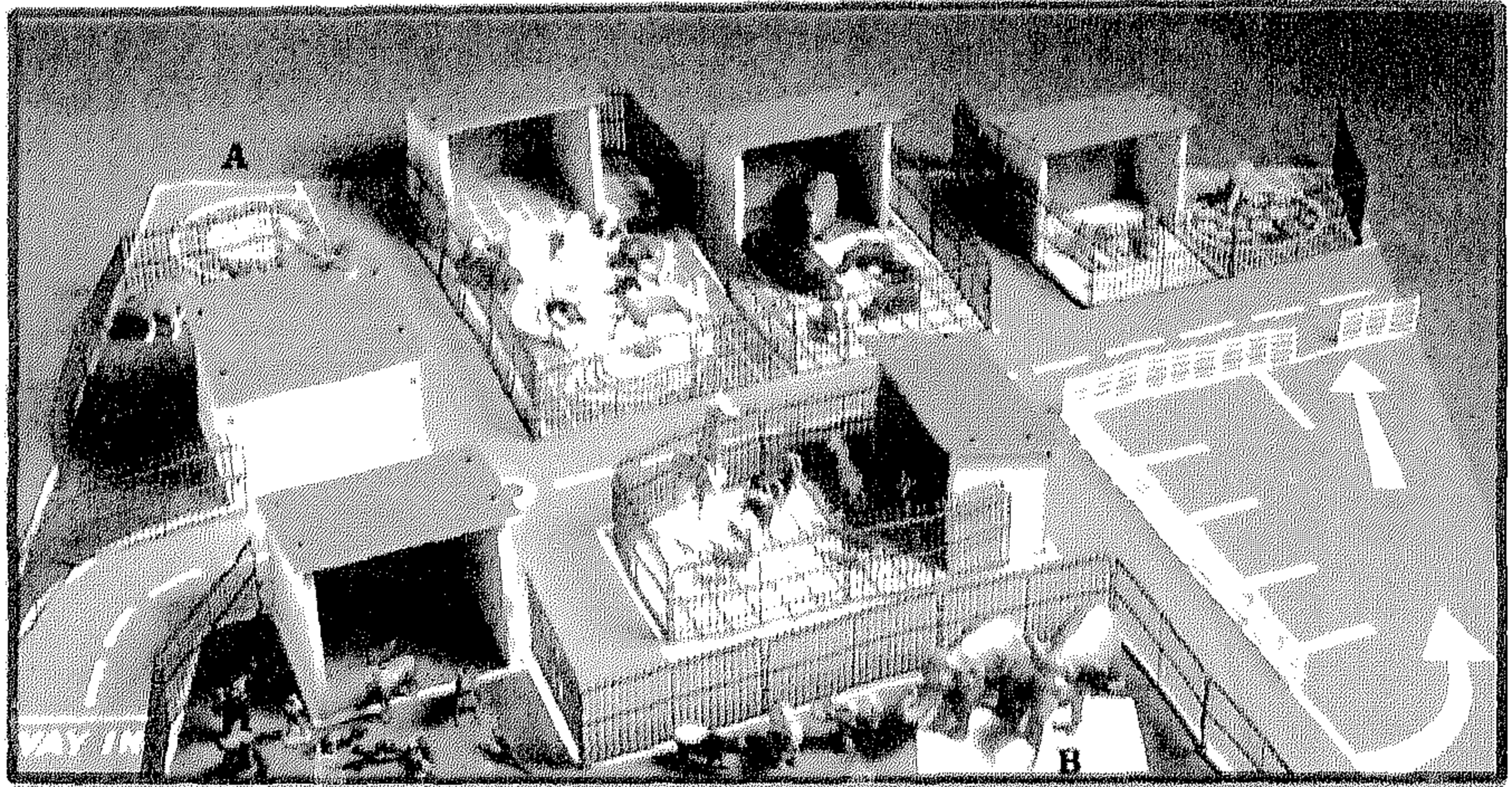




أدوات ومواد اللعب
بالماء والرمل



مواد اللعب التخيلي

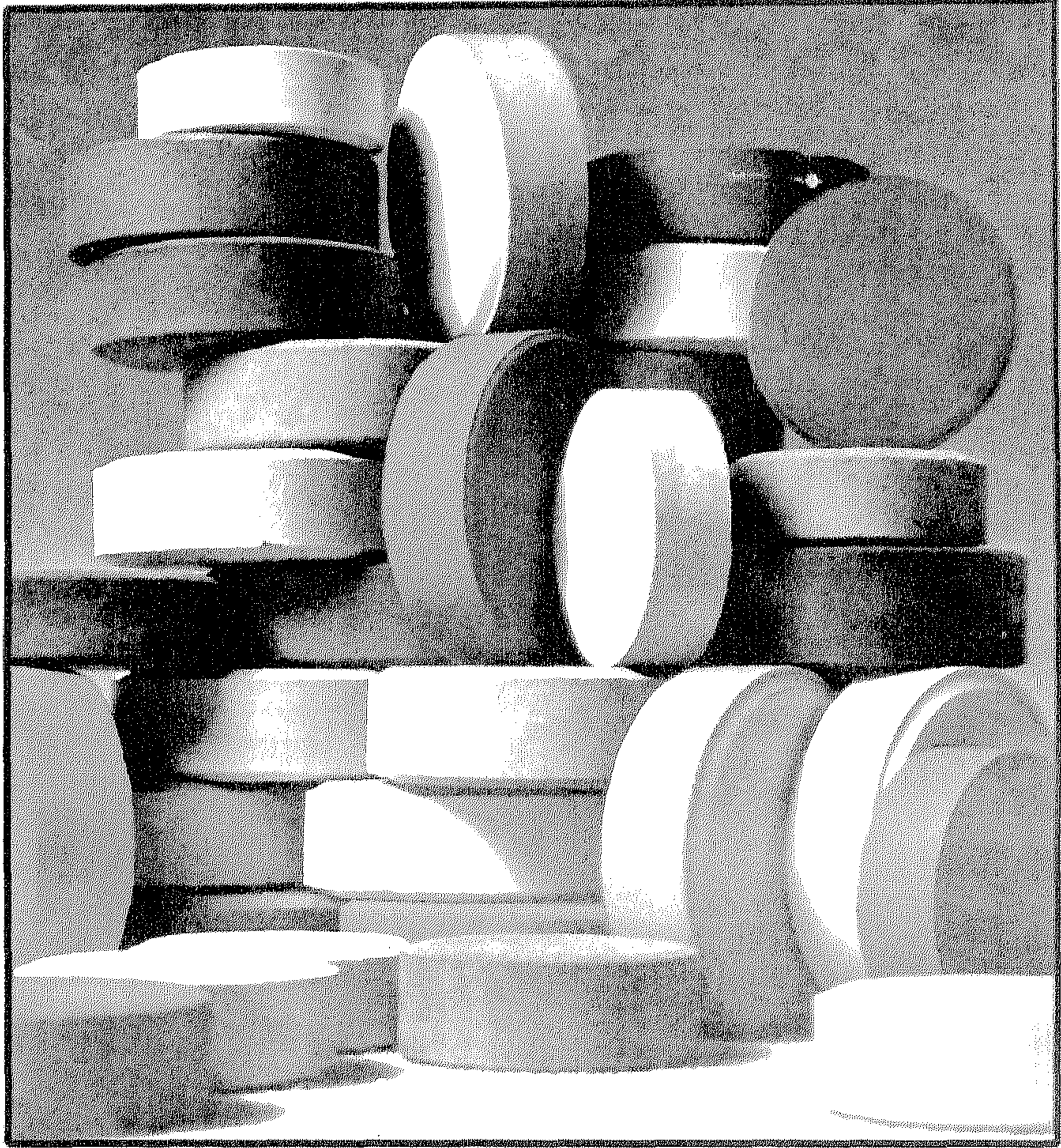


أدوات اللعب التخيلي

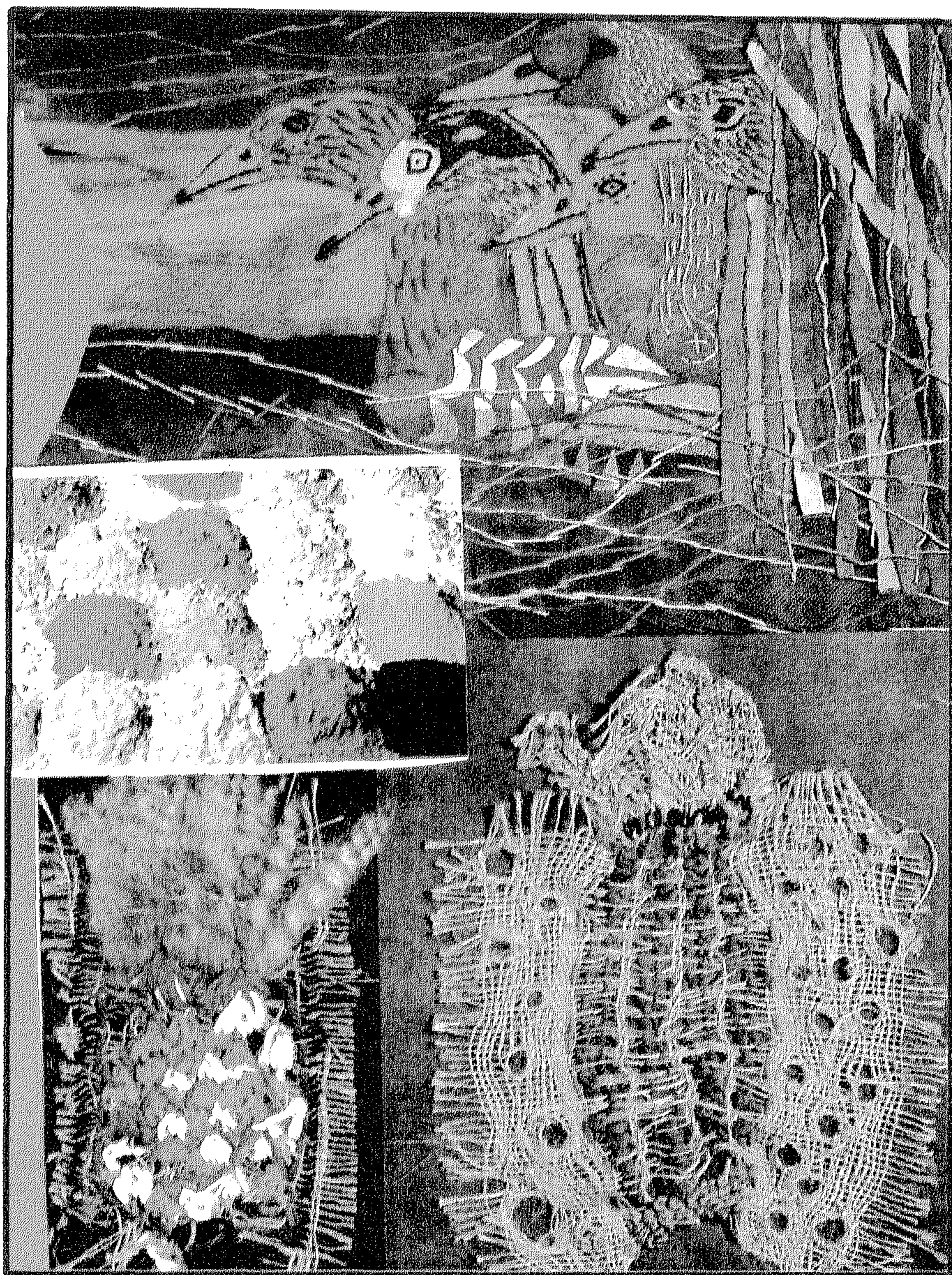
(٢)

موارد ومواد

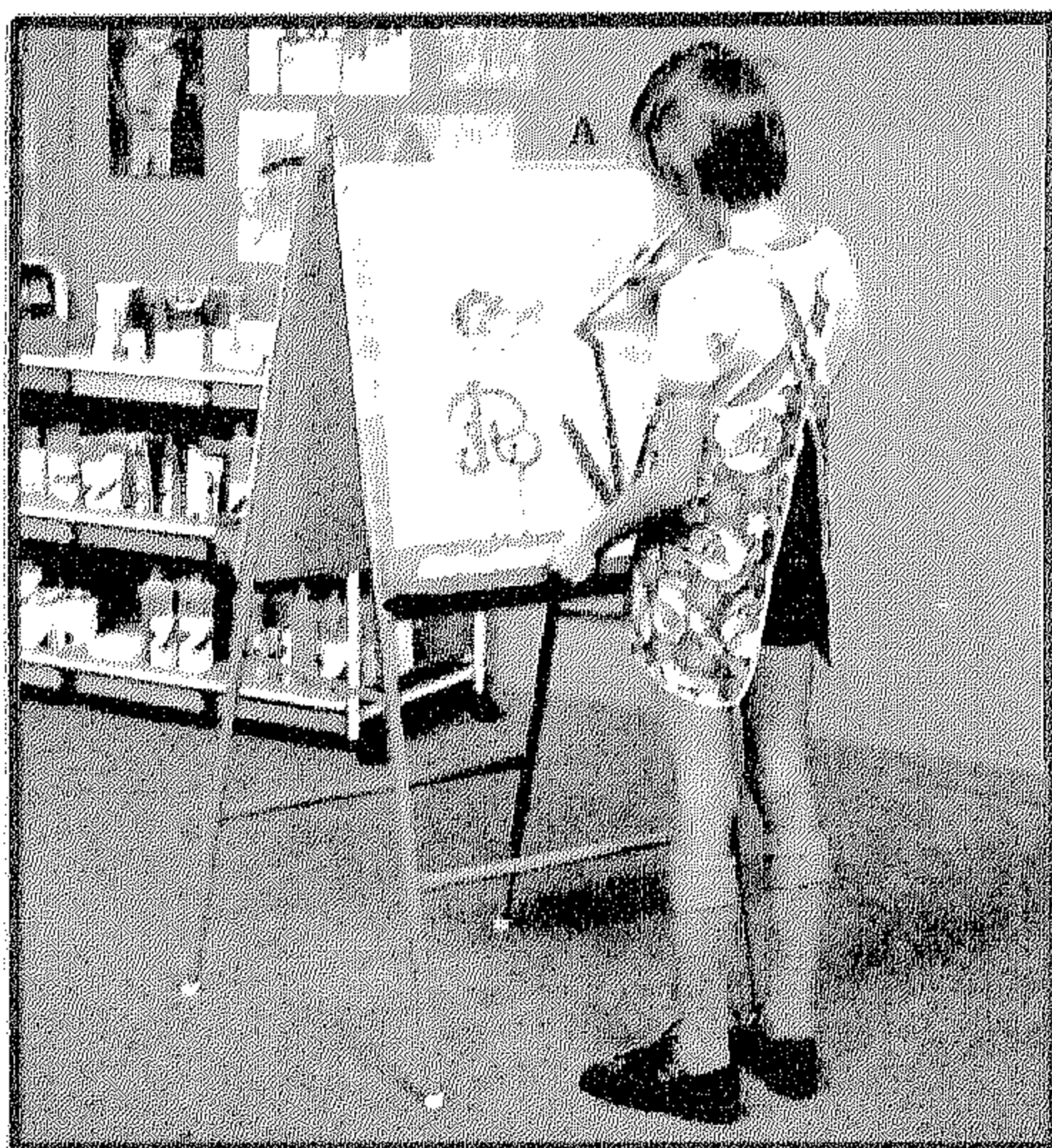
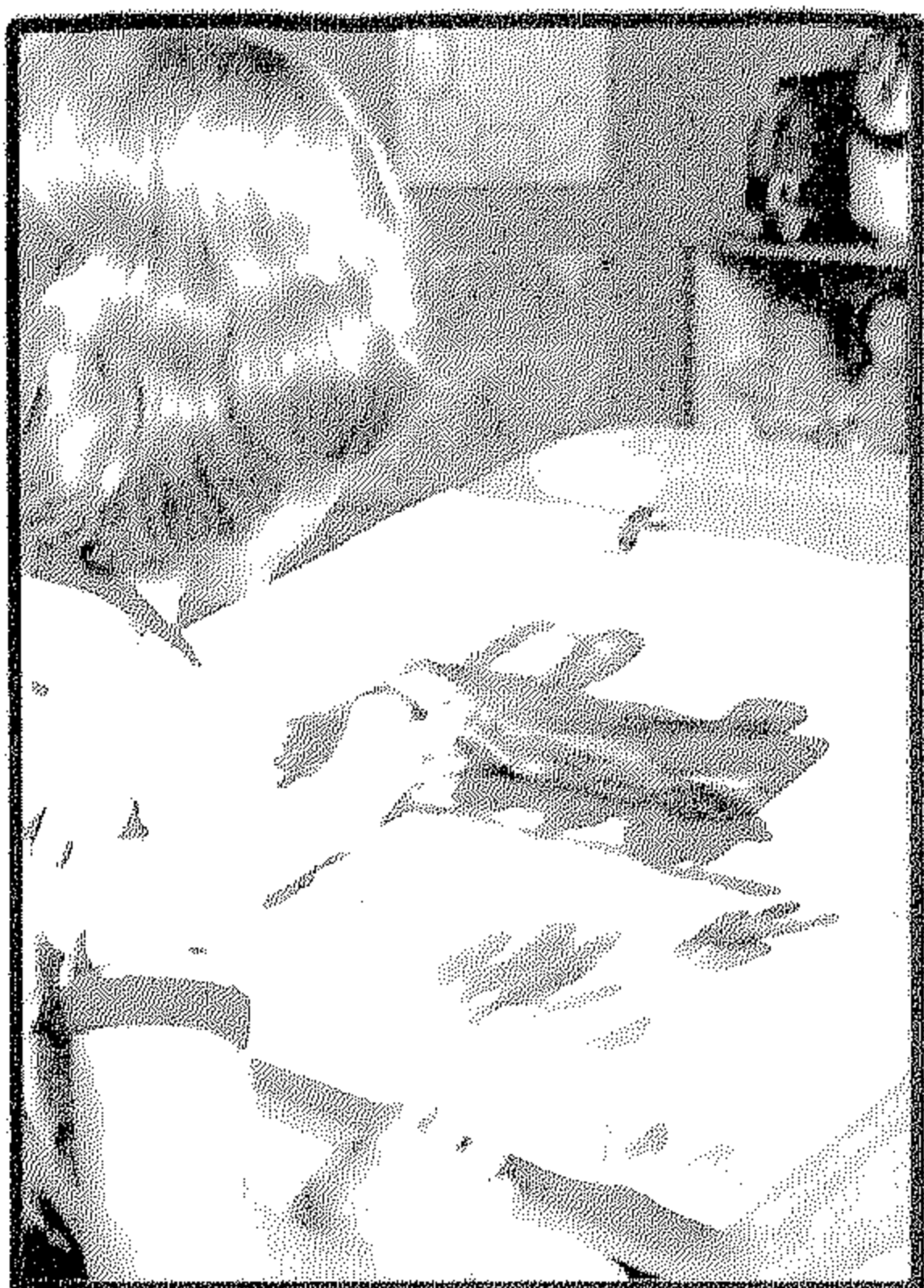
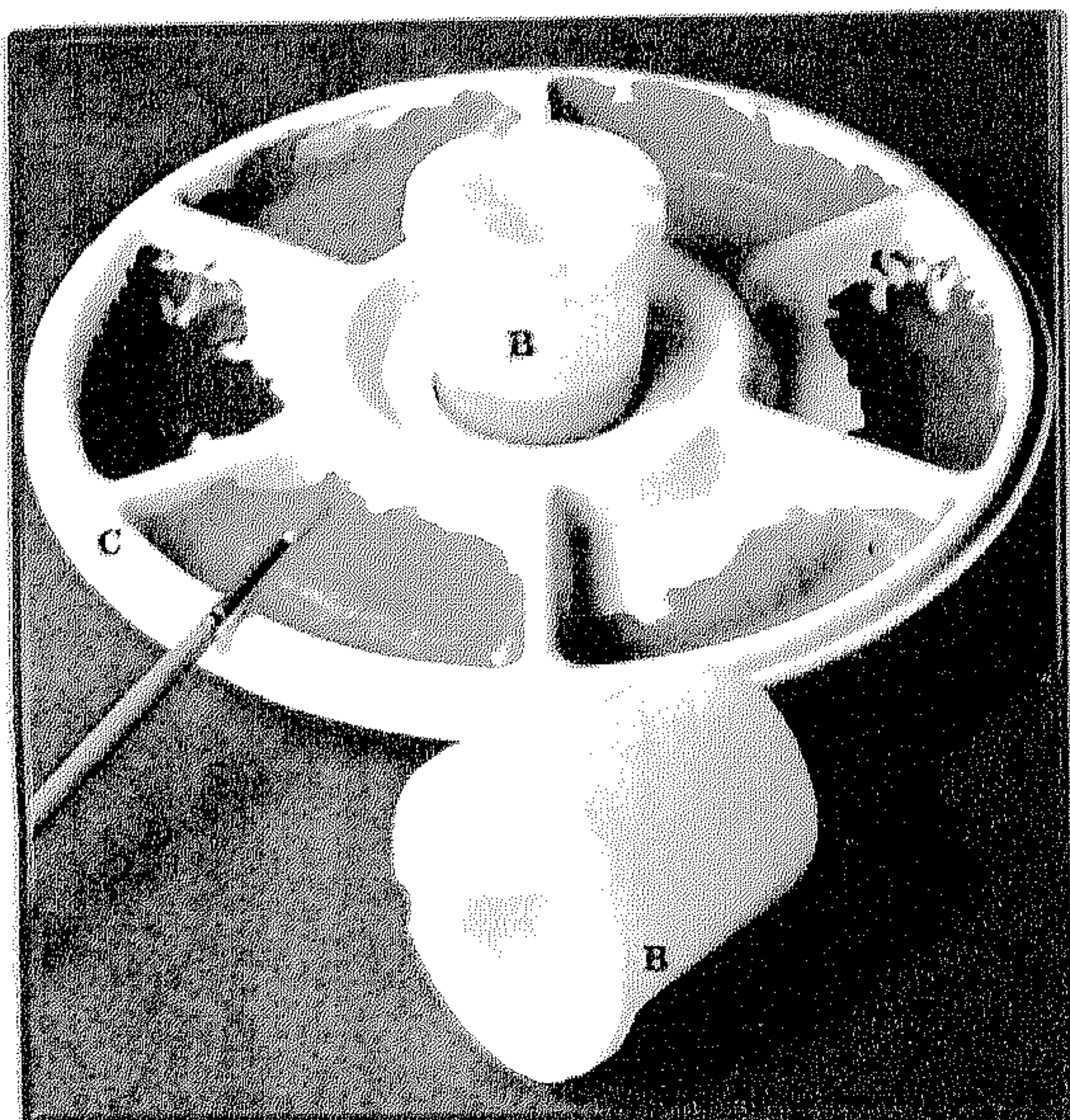
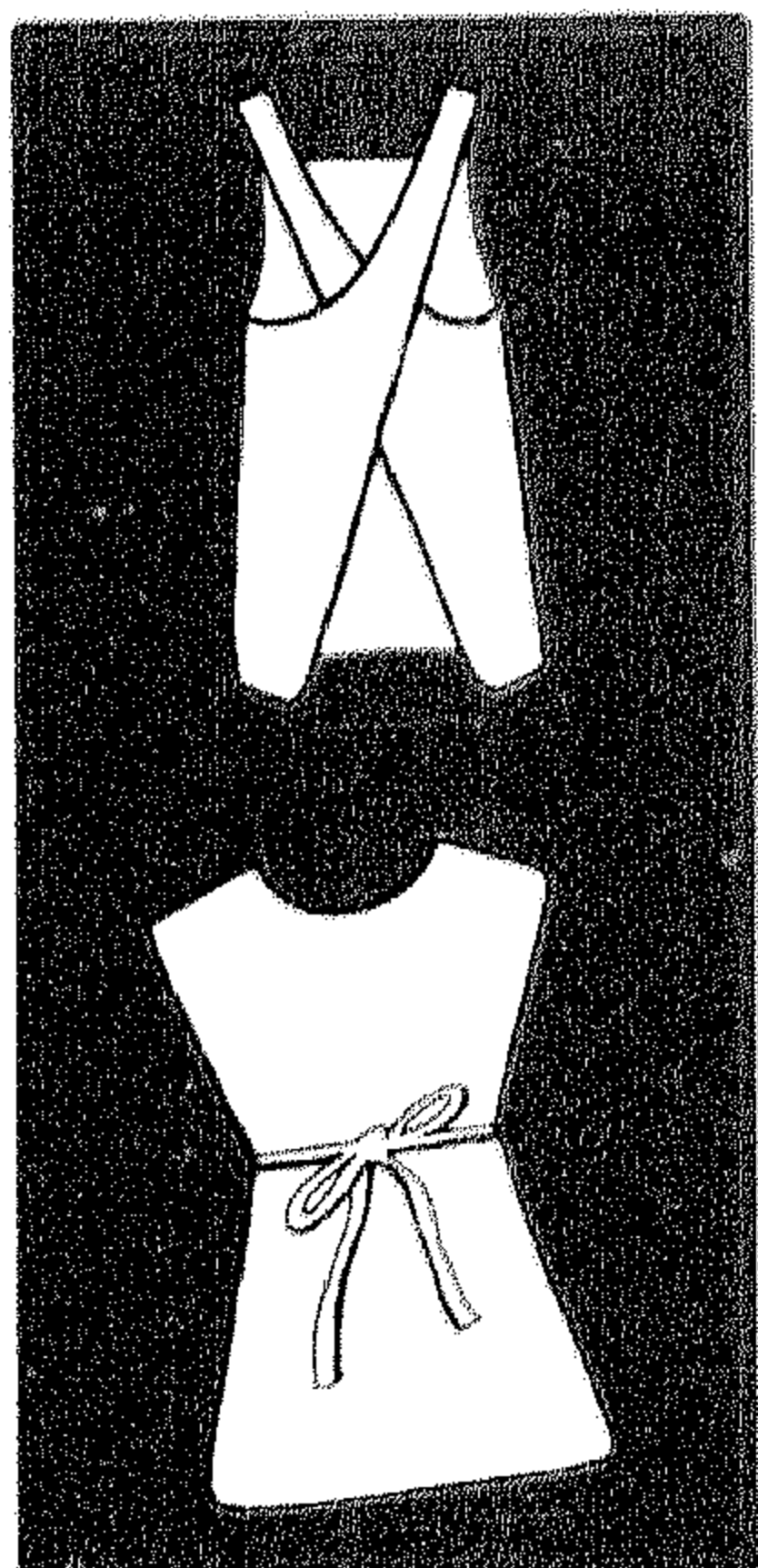
الأنشطة الفنية بالروضة



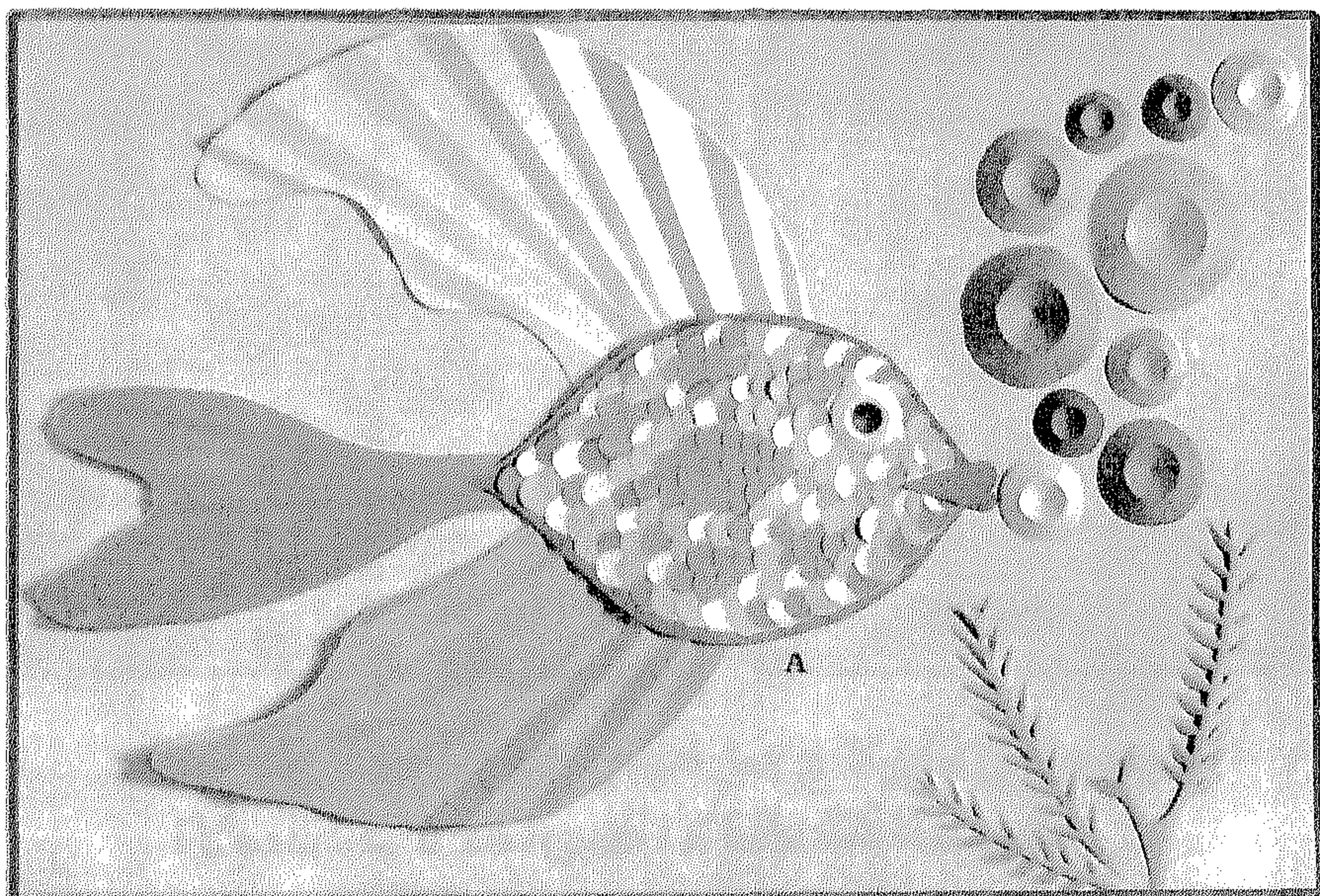
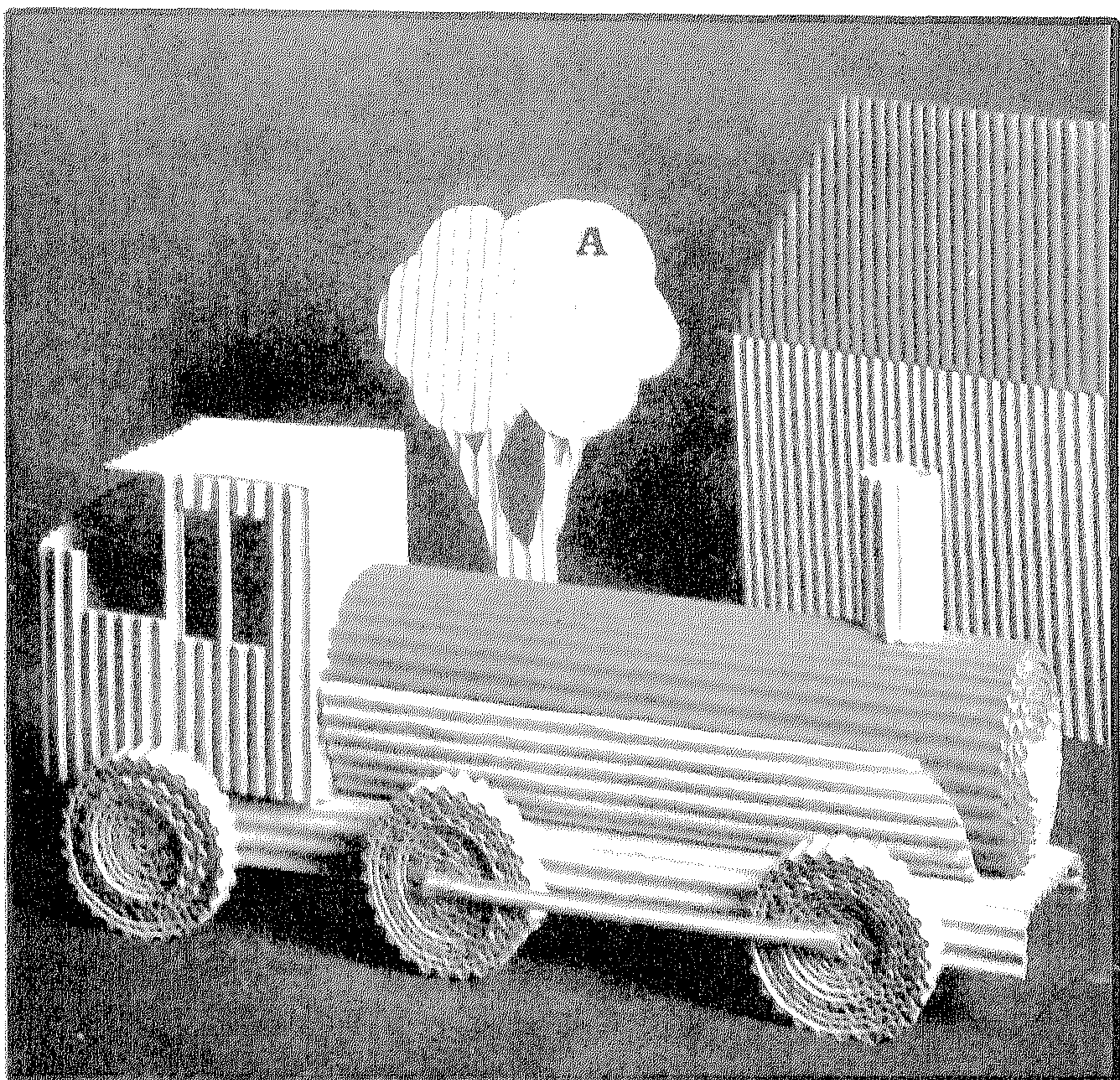
الألوان من موارد الأنشطة الفنية



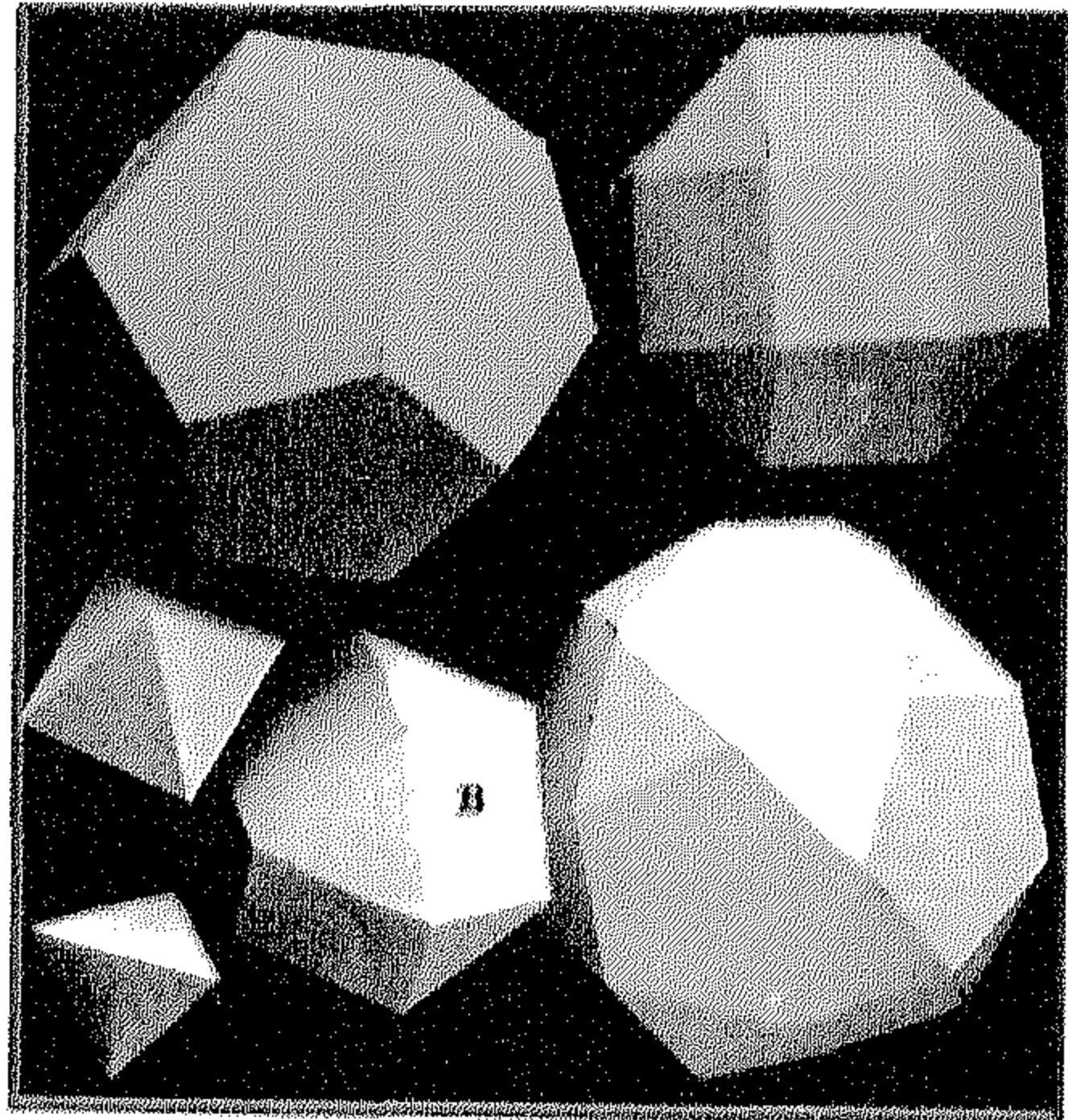
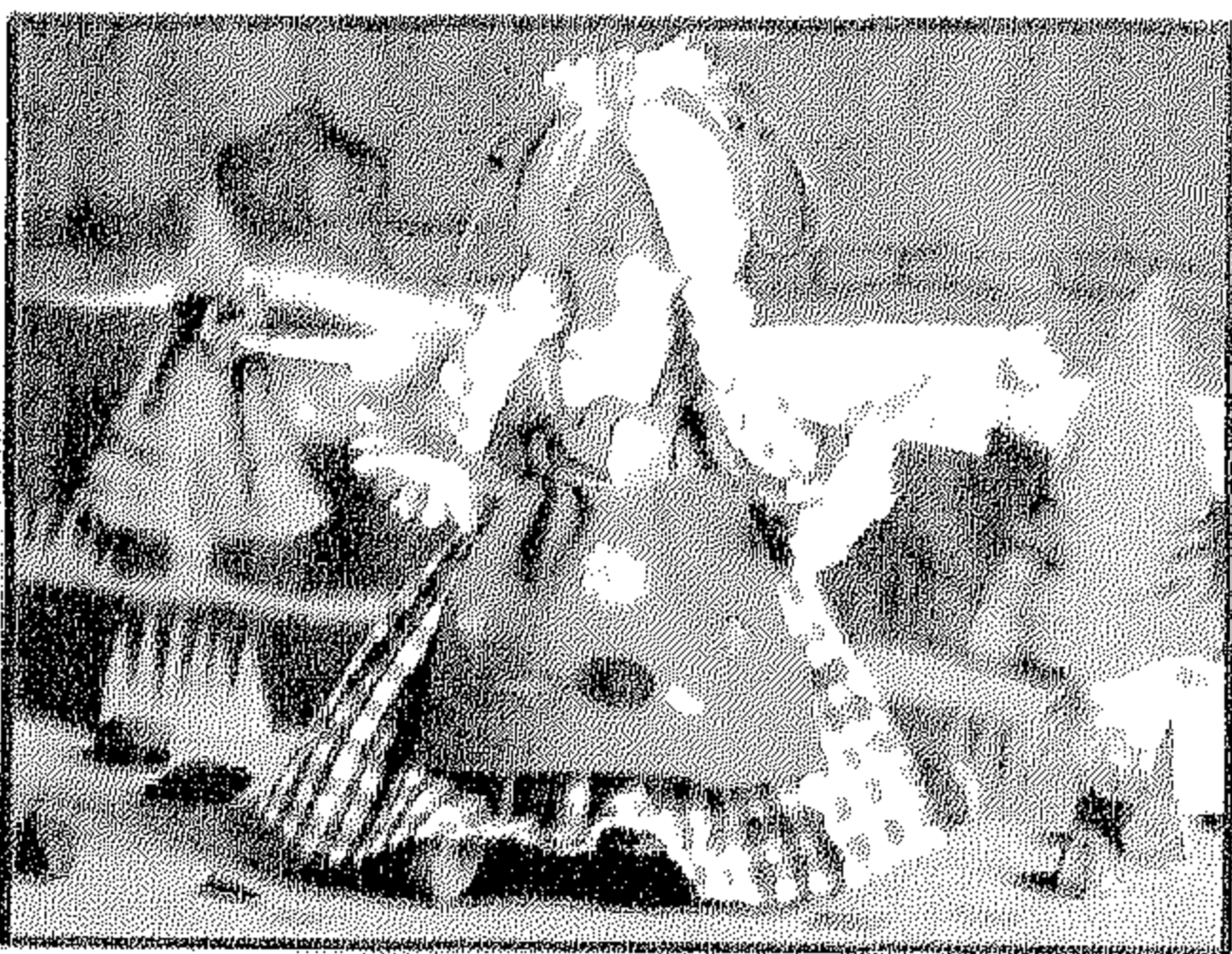
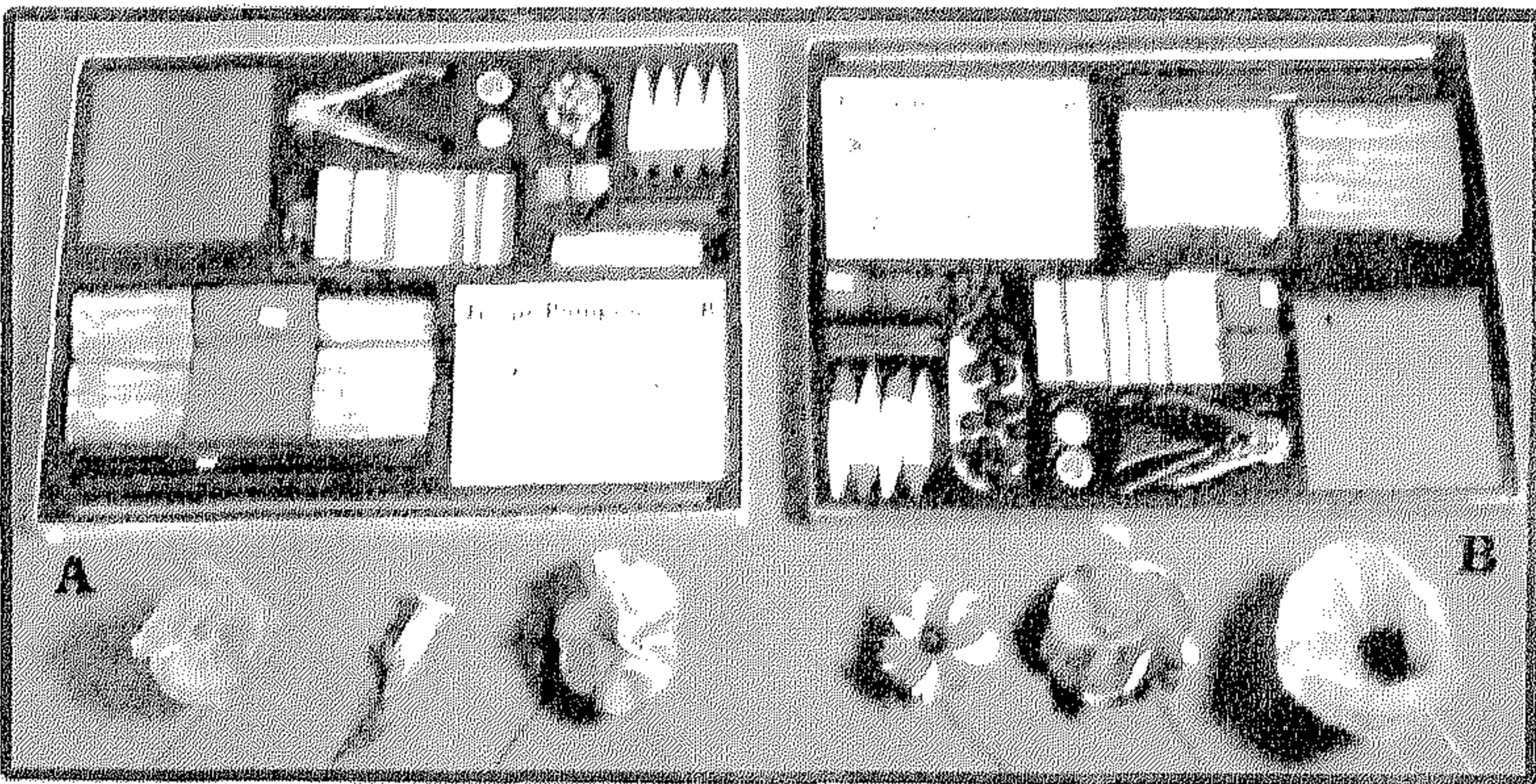
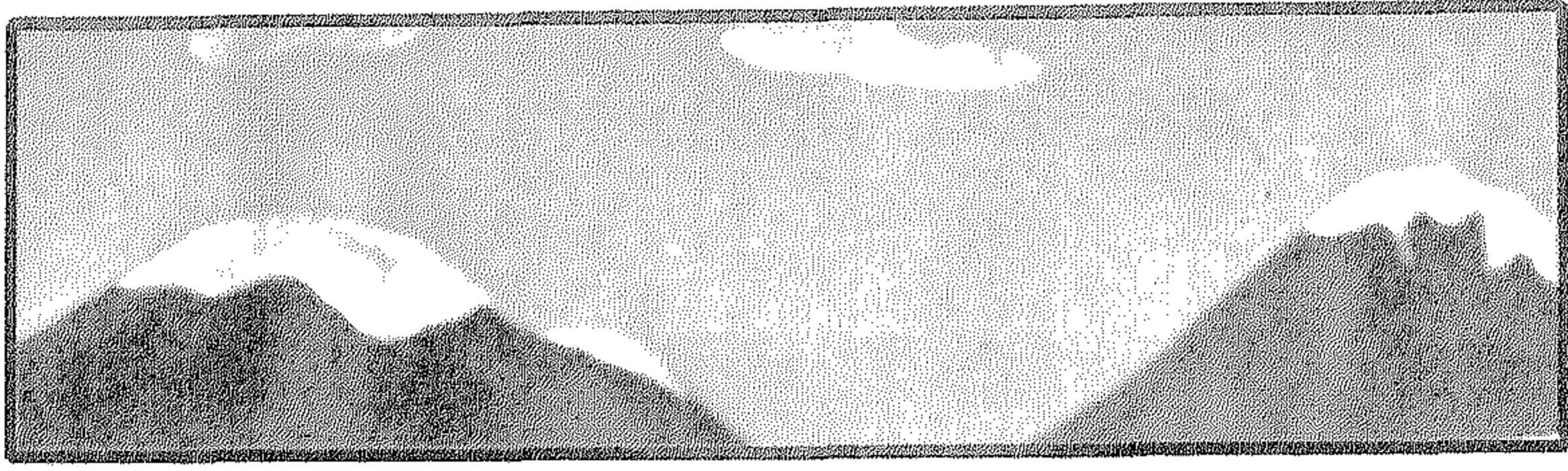
الخياط والكولاج من موارد الأنشطة الفنية



الاستعداد لممارسة الأنشطة الفنية



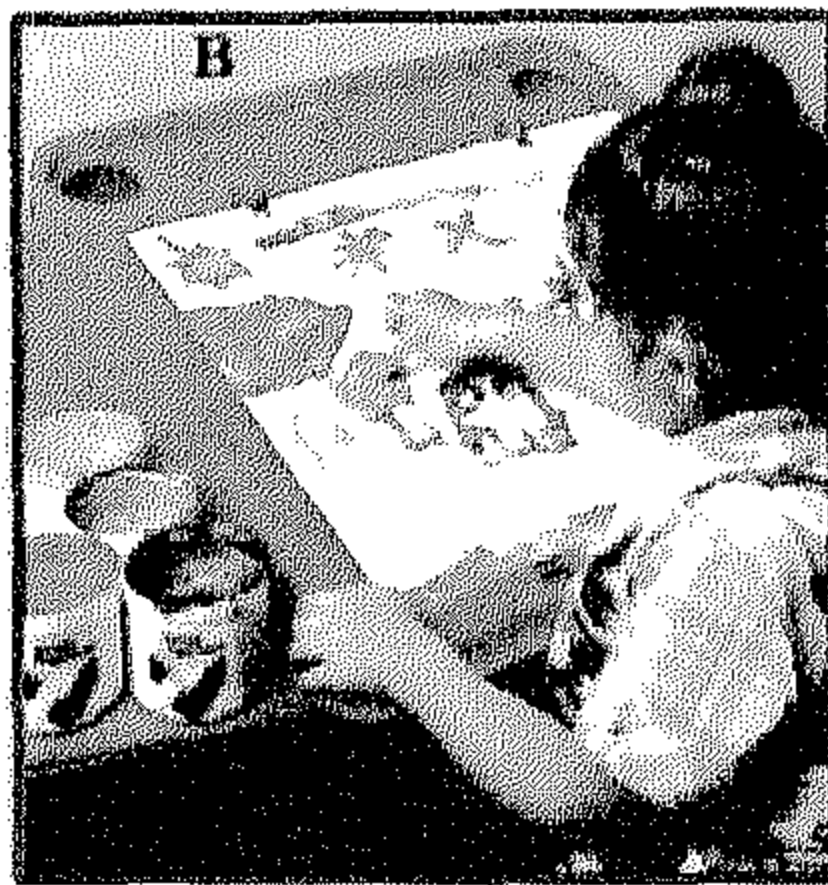
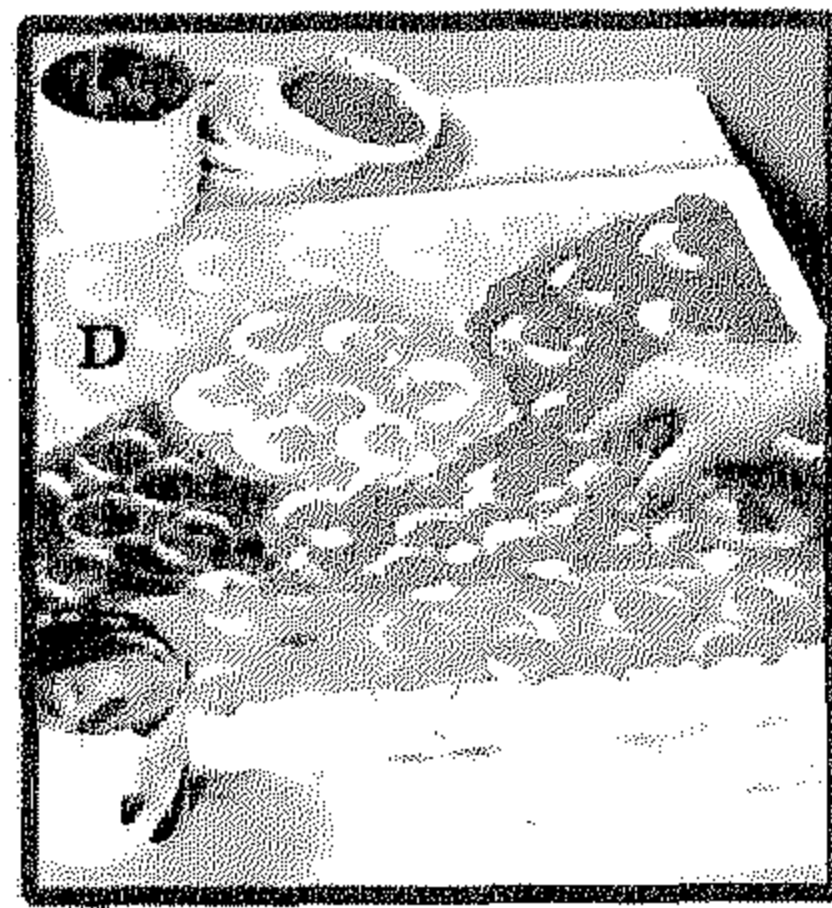
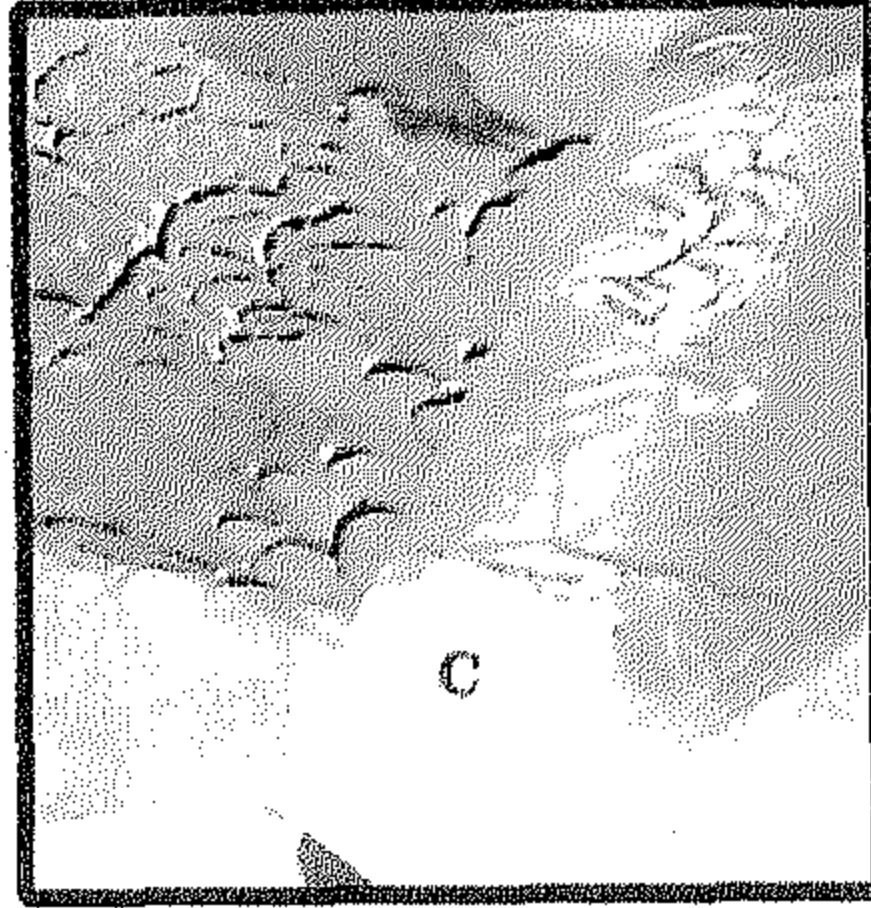
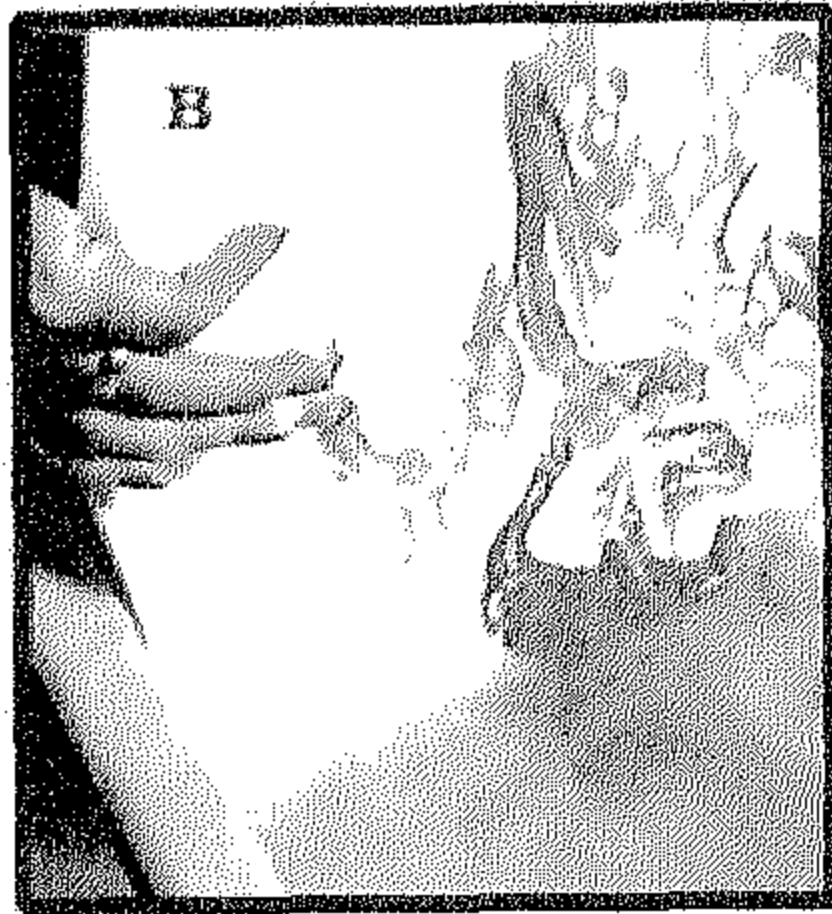
استخدام الورق في الأنشطة الفنية



توليف الورق والصوف
في الإنتاج الفني



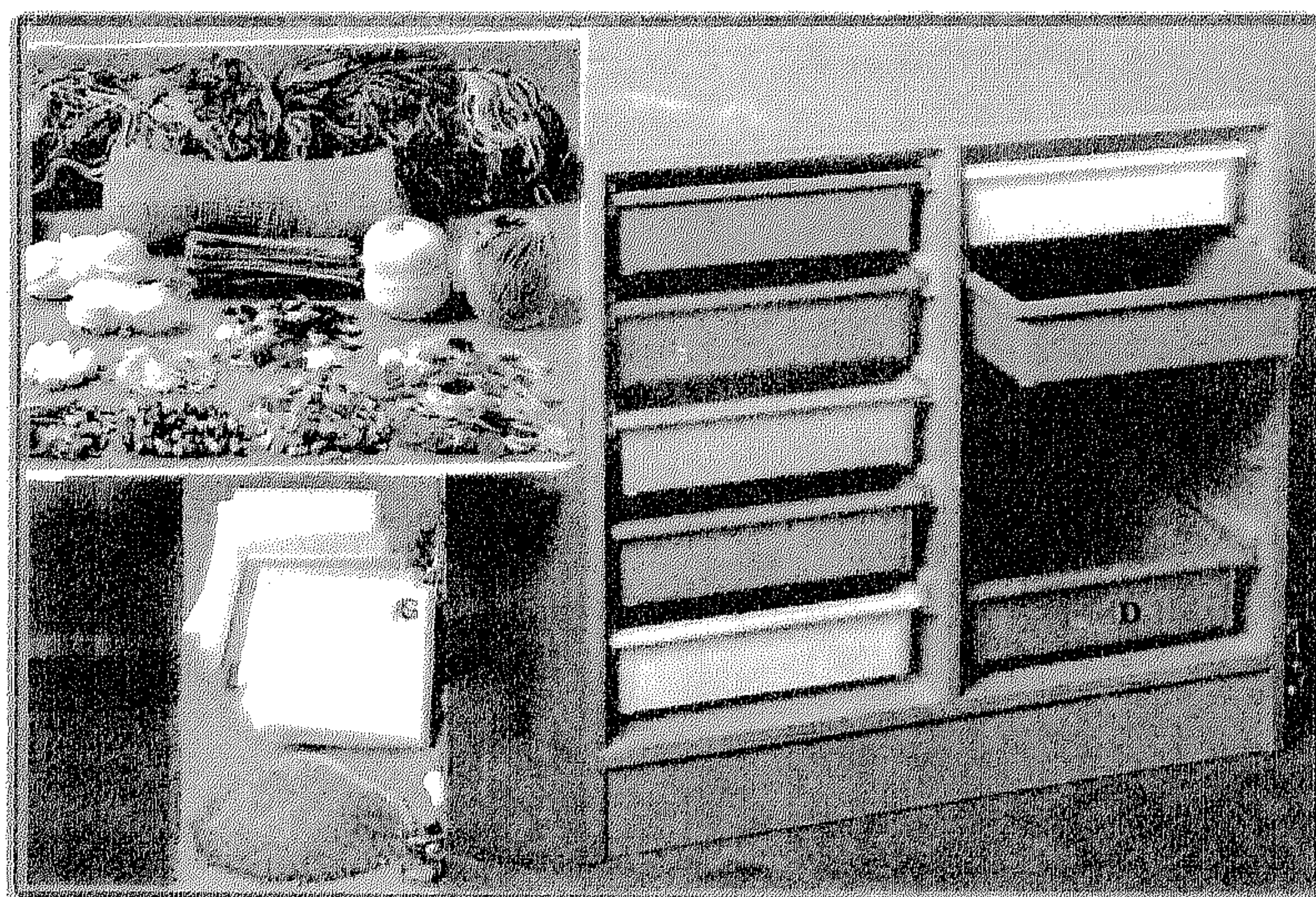
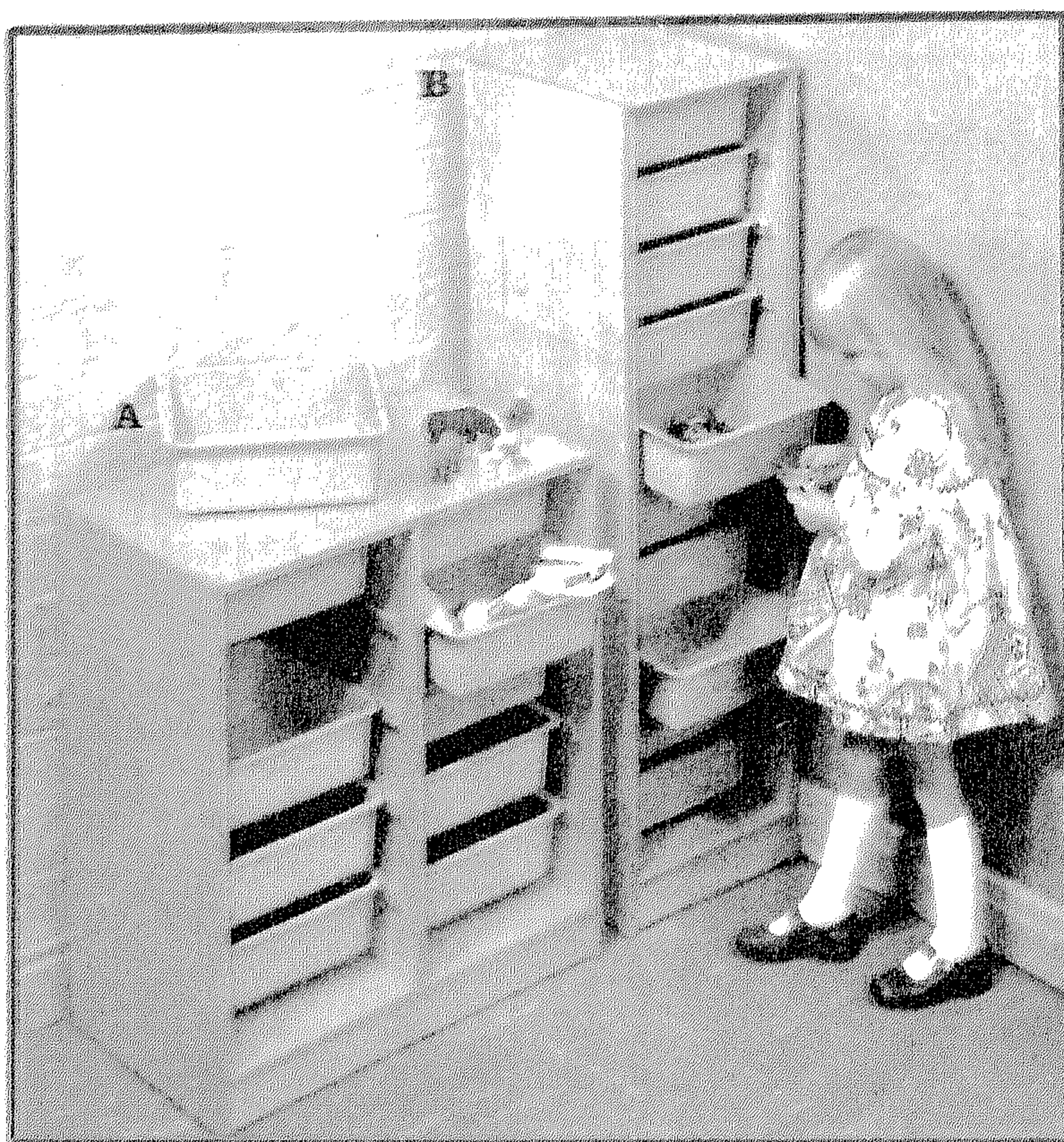
طرق حفظ الموارد الفنية



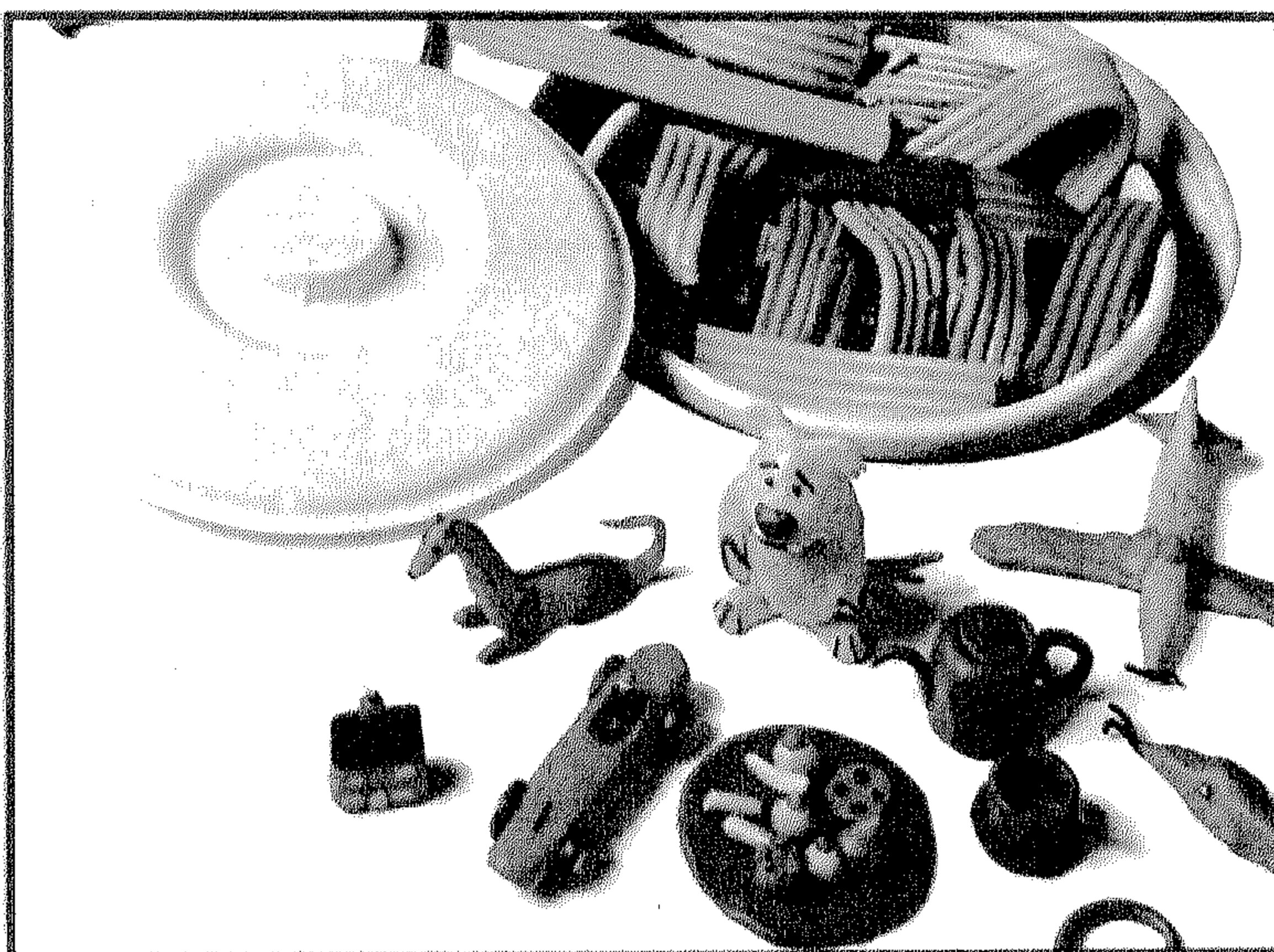
استخدام الألوان في الطباعة



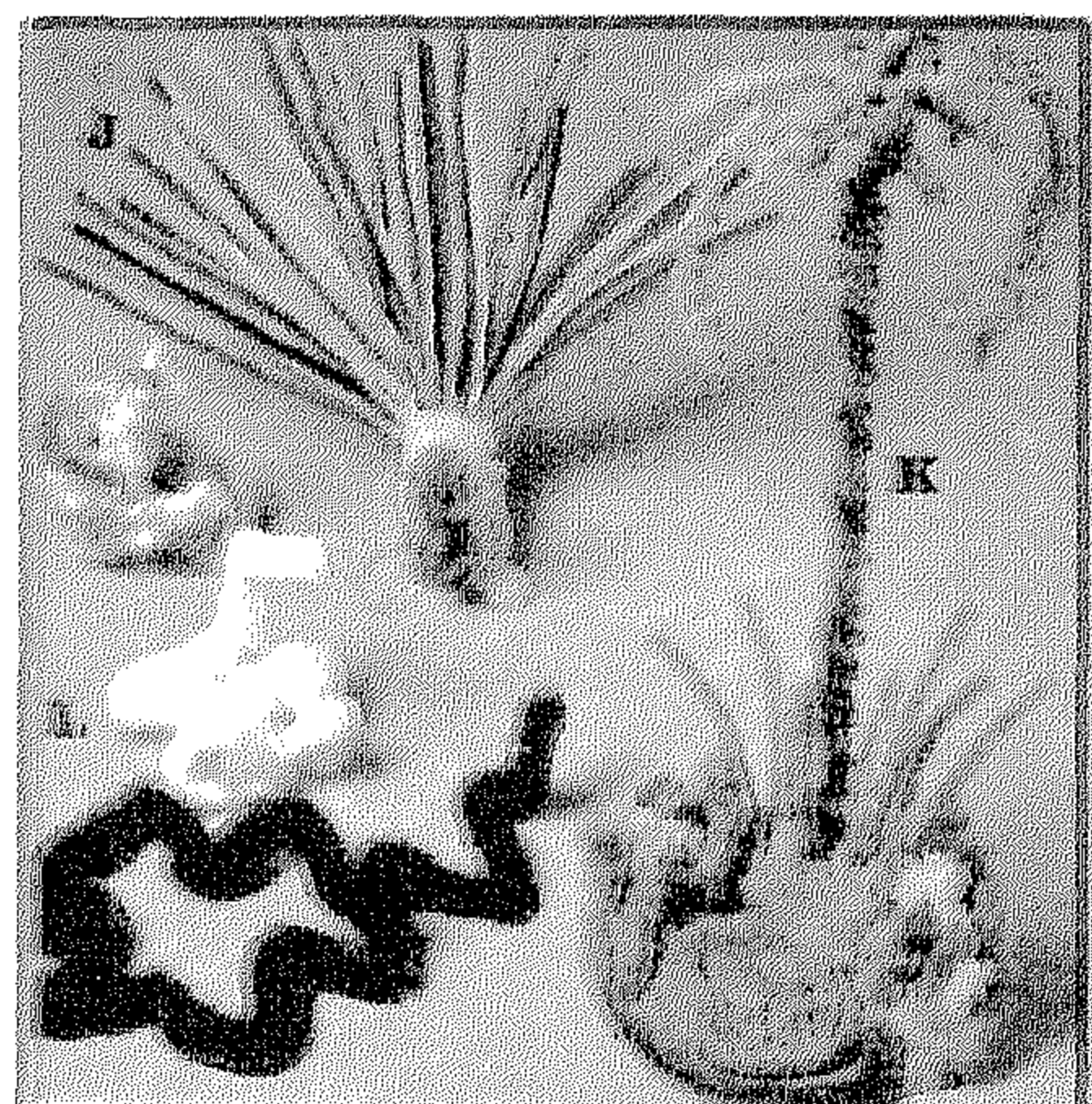
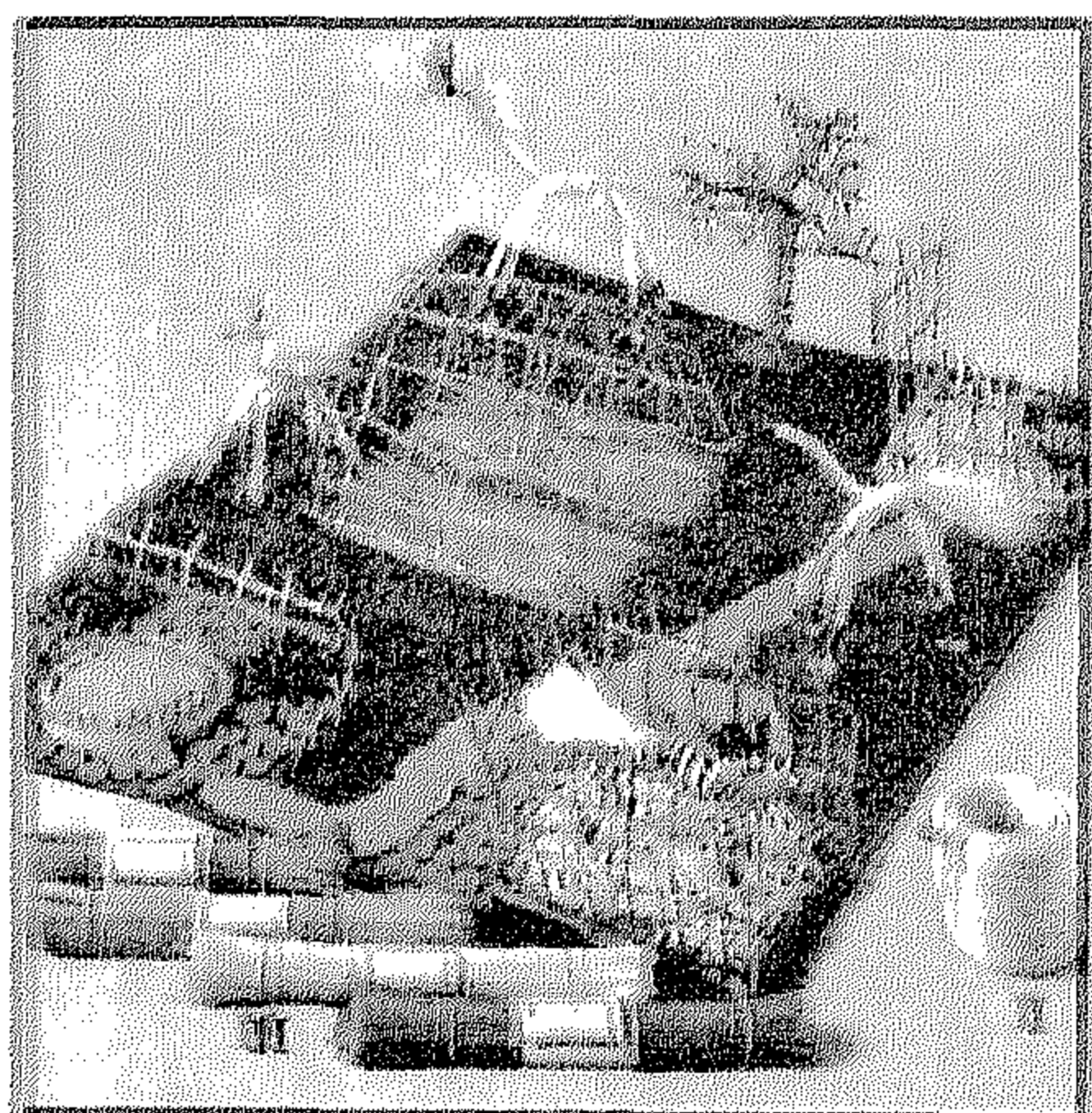
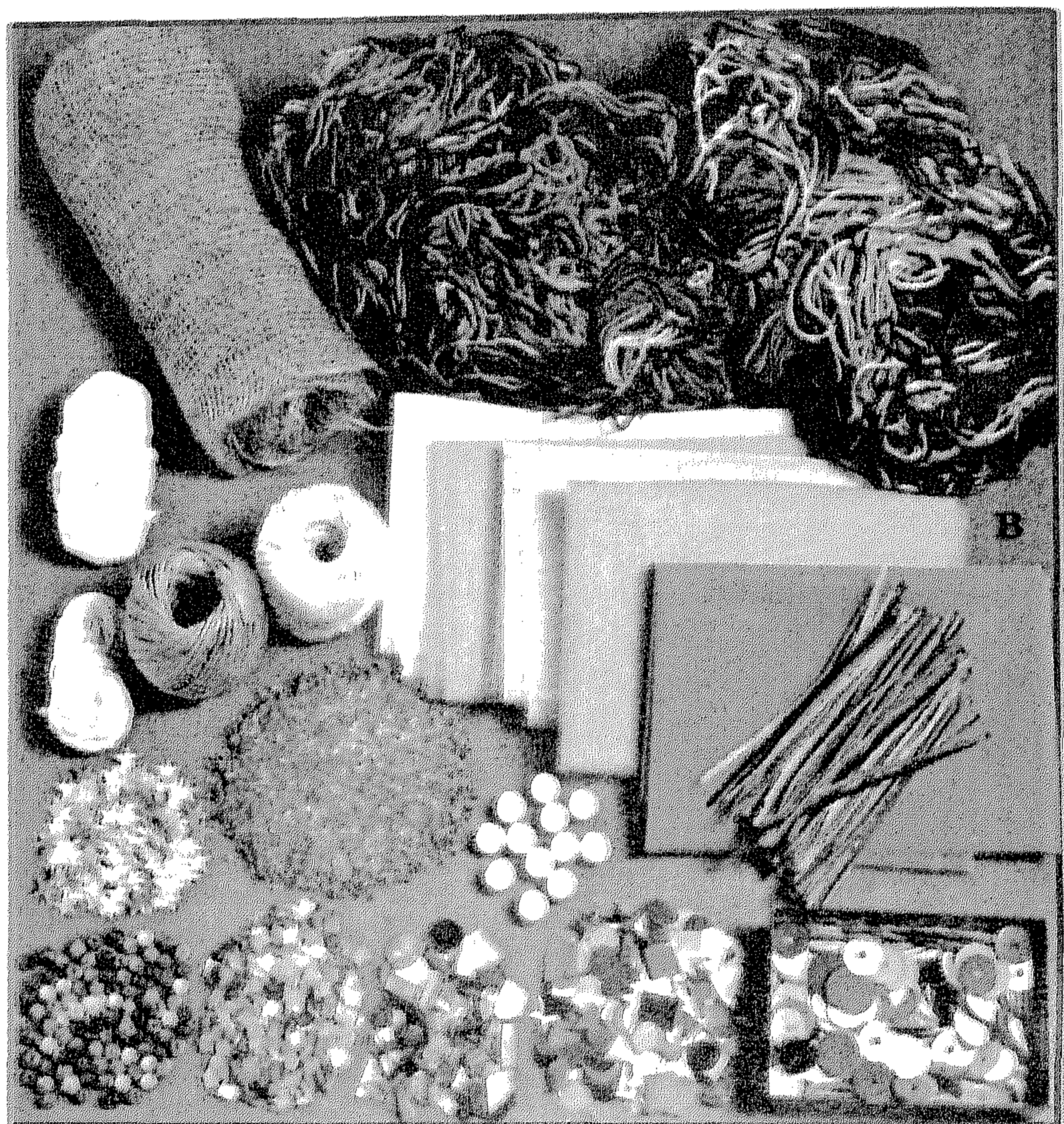
طرق الاهتمام بملايس الطفل
أثناء ممارسة الأنشطة الفنية



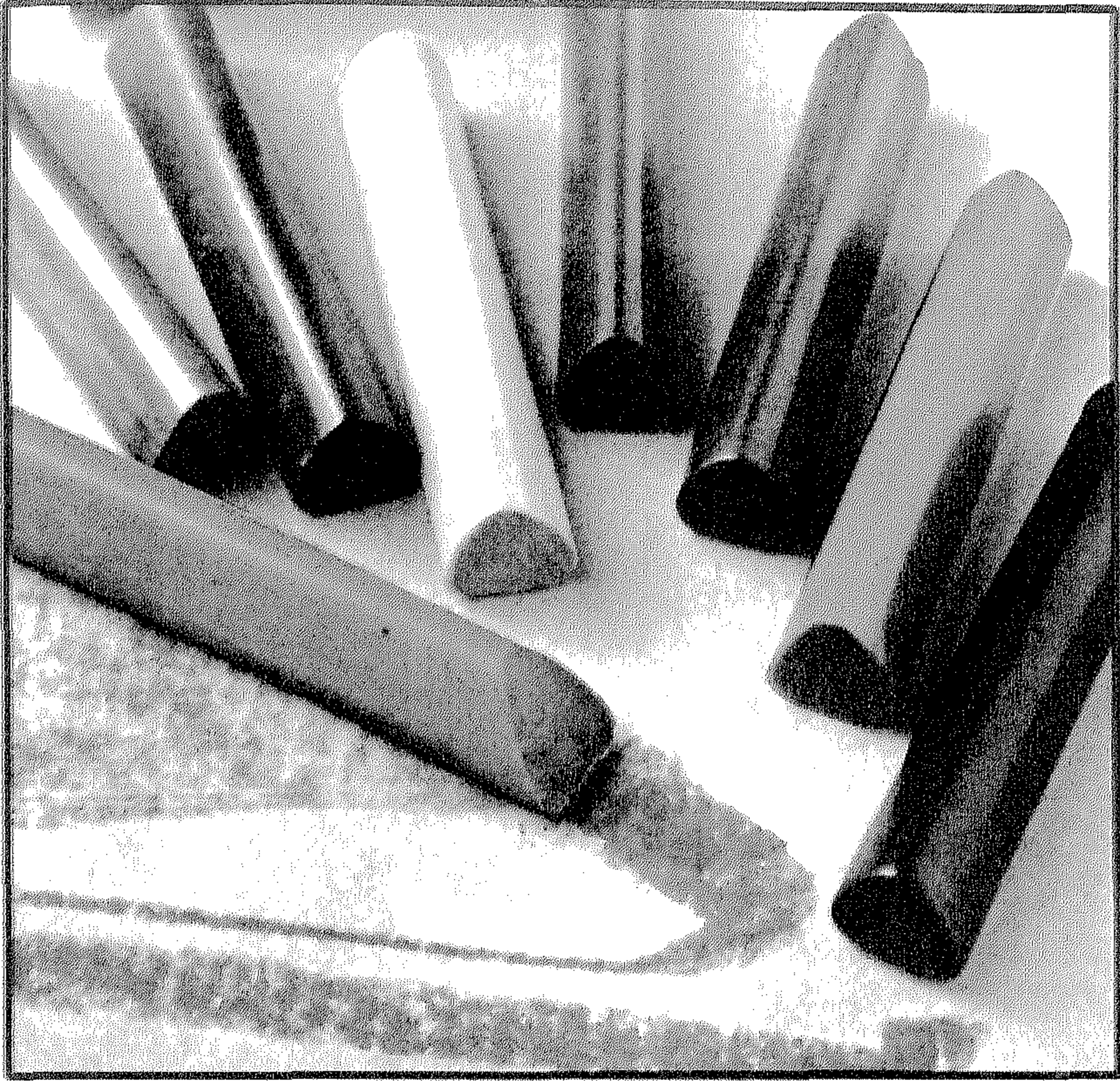
خزانة حفظ الكولاج والمواد الفنية



التشكيل بالصالحات



توليف الخامات لتكوين منتج فنى



الألوان من المصادر الفنية المحببة للطفل

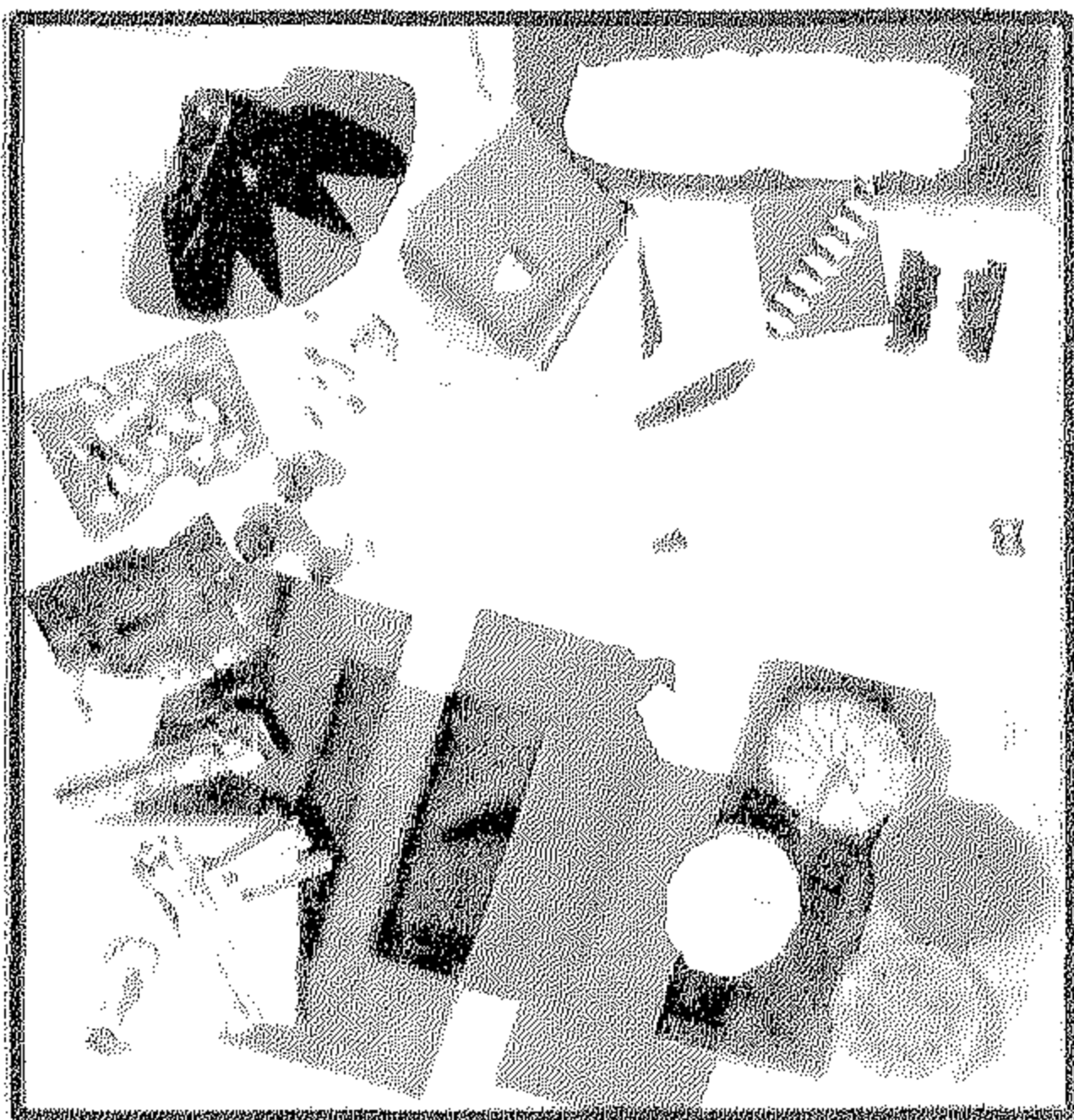
(٣)

مواد وموارد

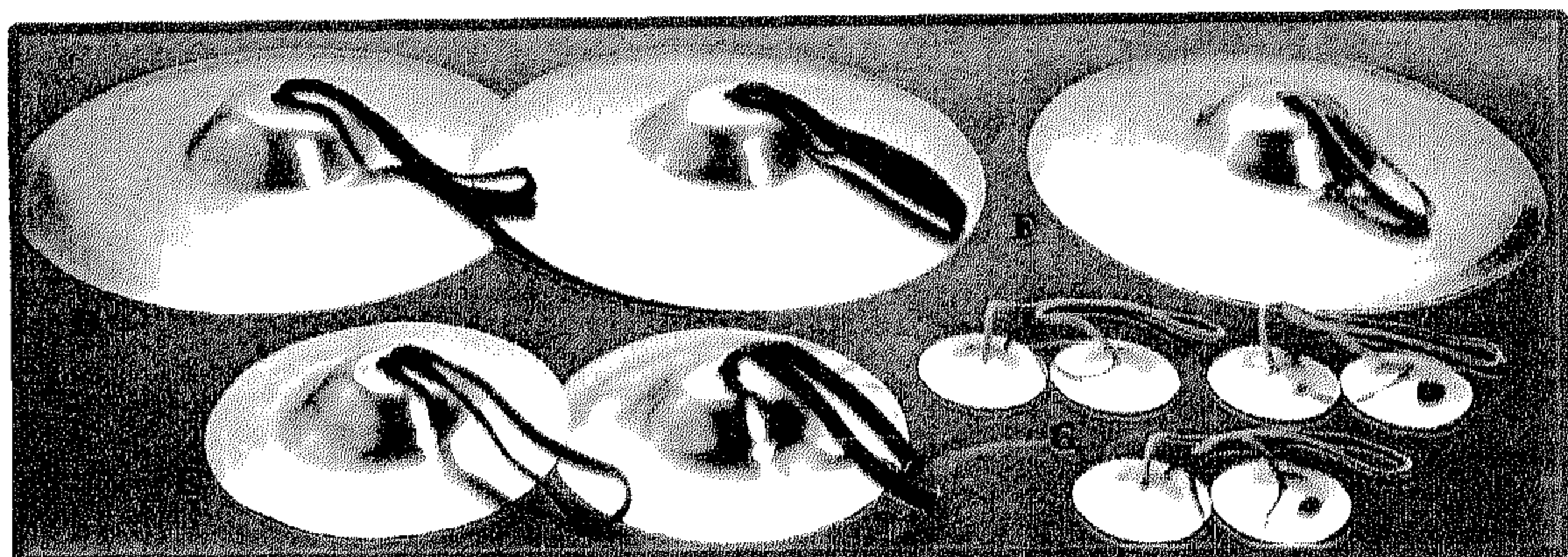
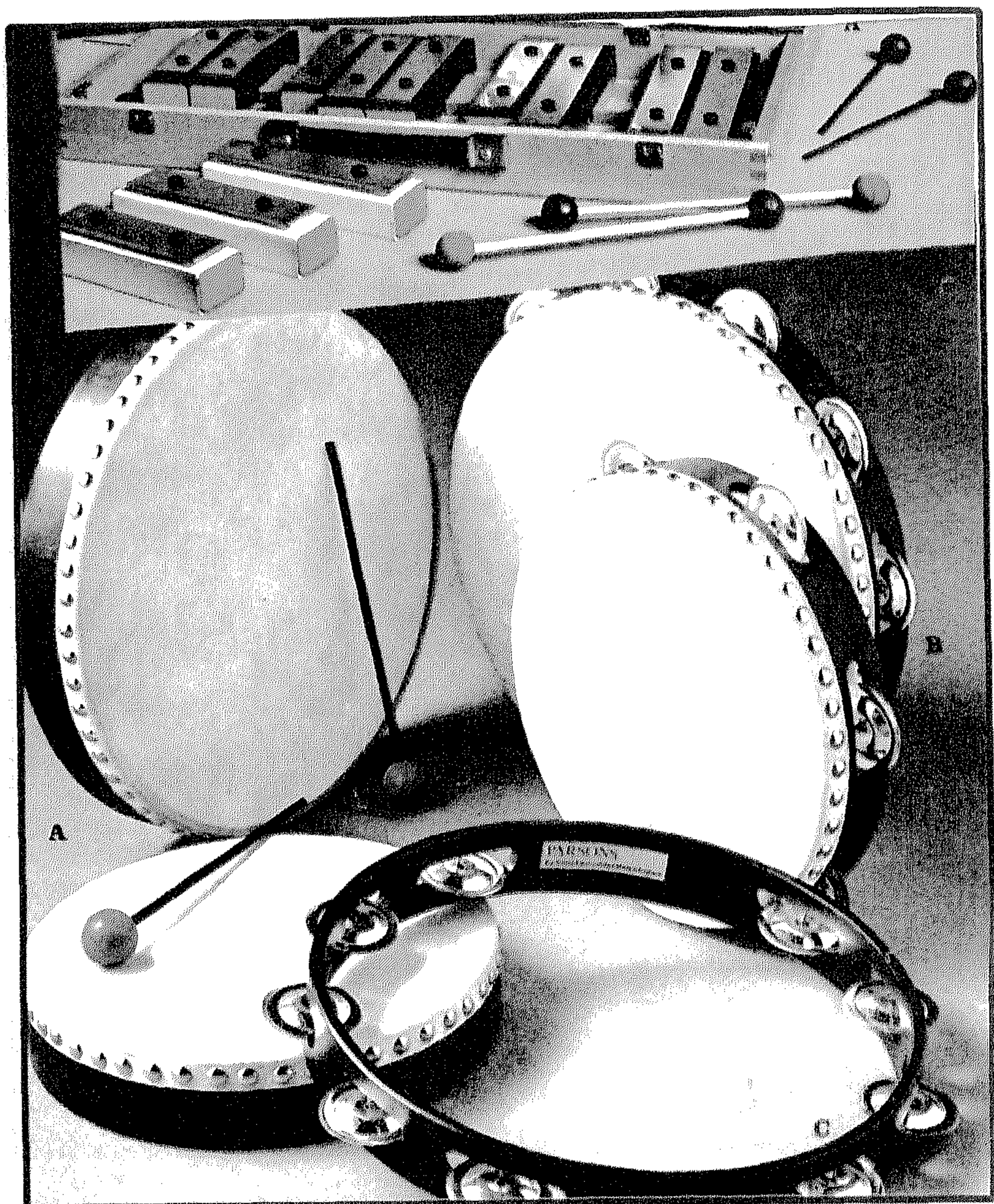
ركن العلوم فى الروضة



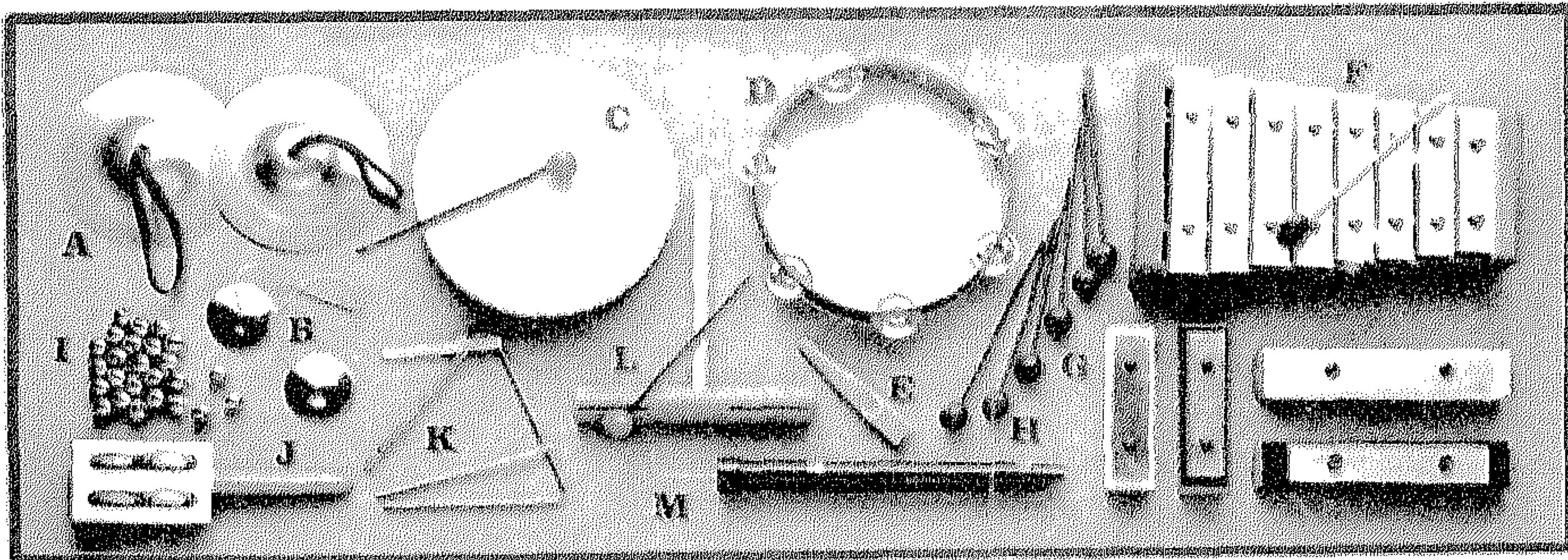
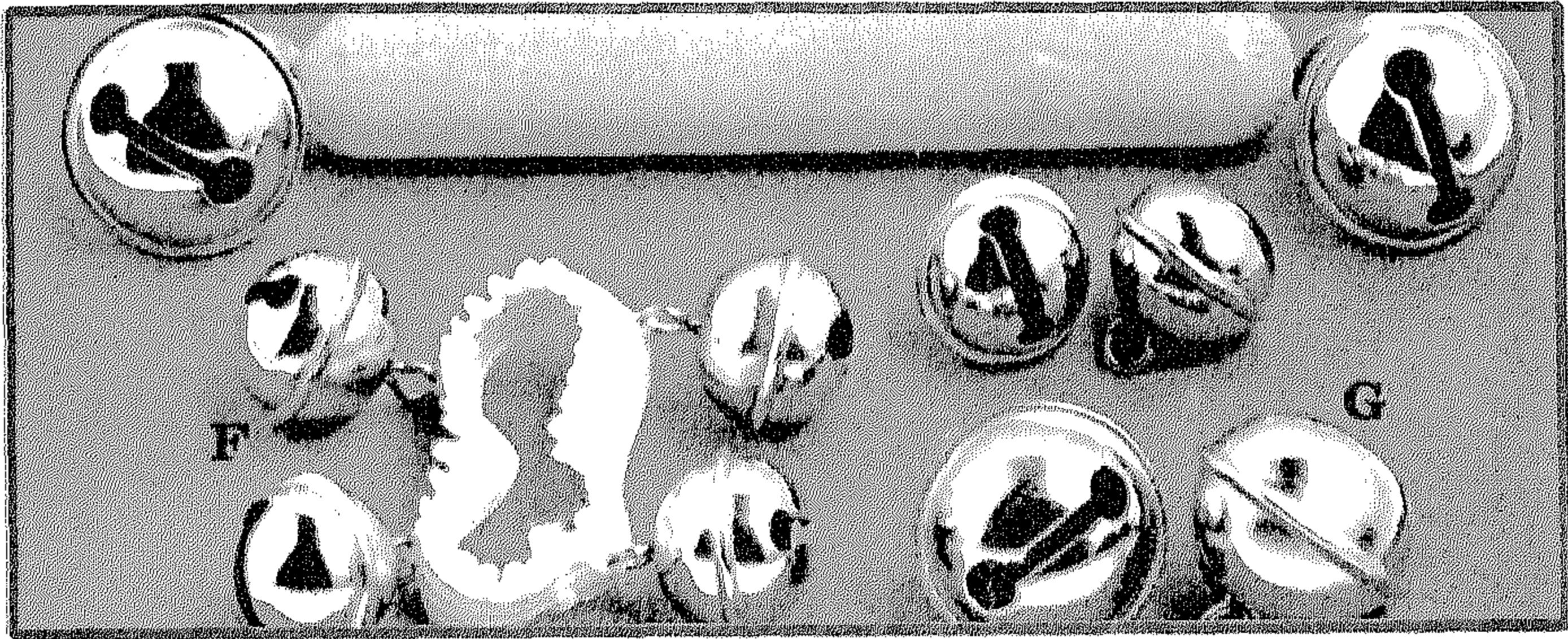
مواد تفيد في معرفة خواص الهواء



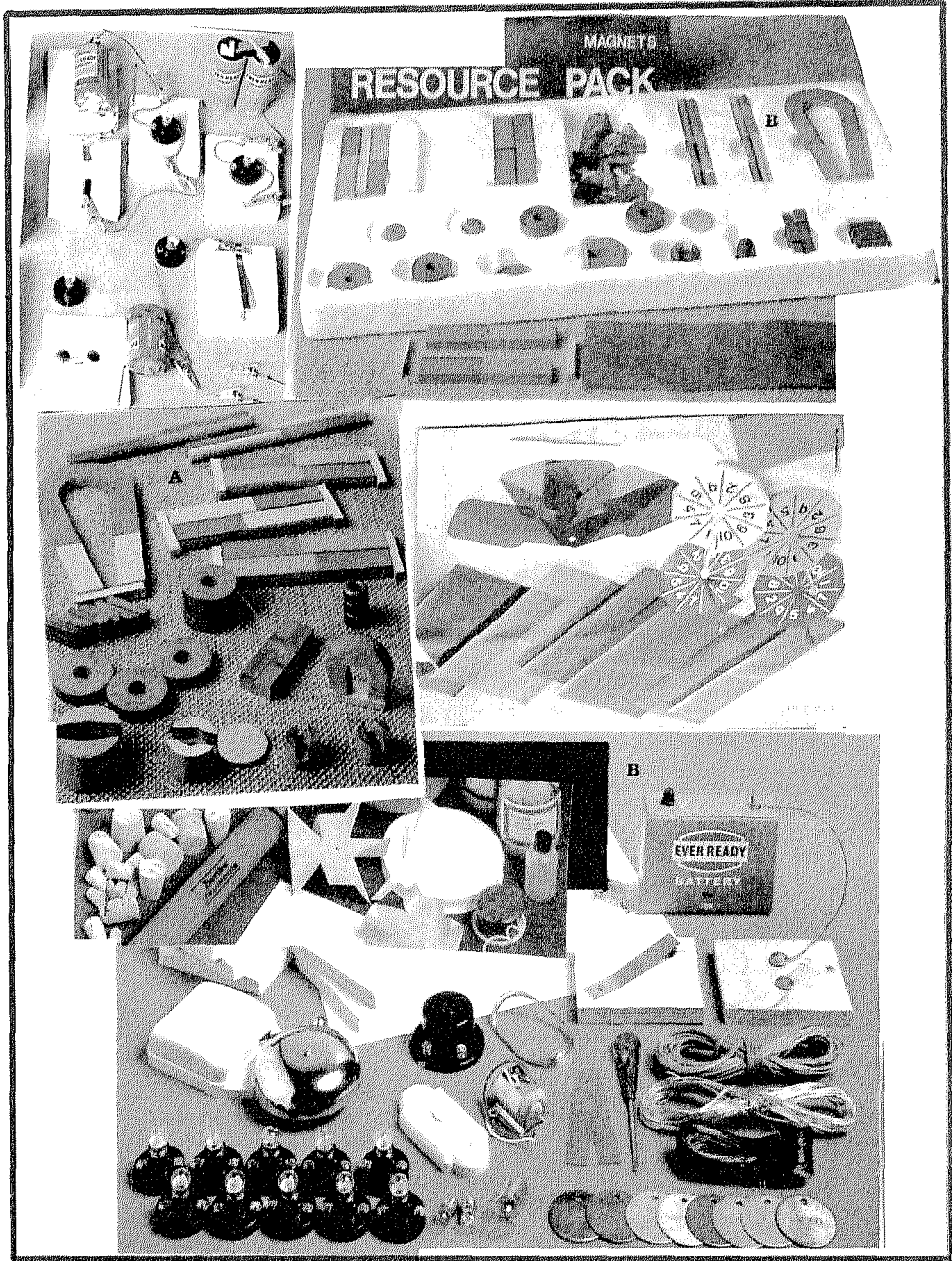
مواد تفيد في معرفة خصائص الضوء والألوان



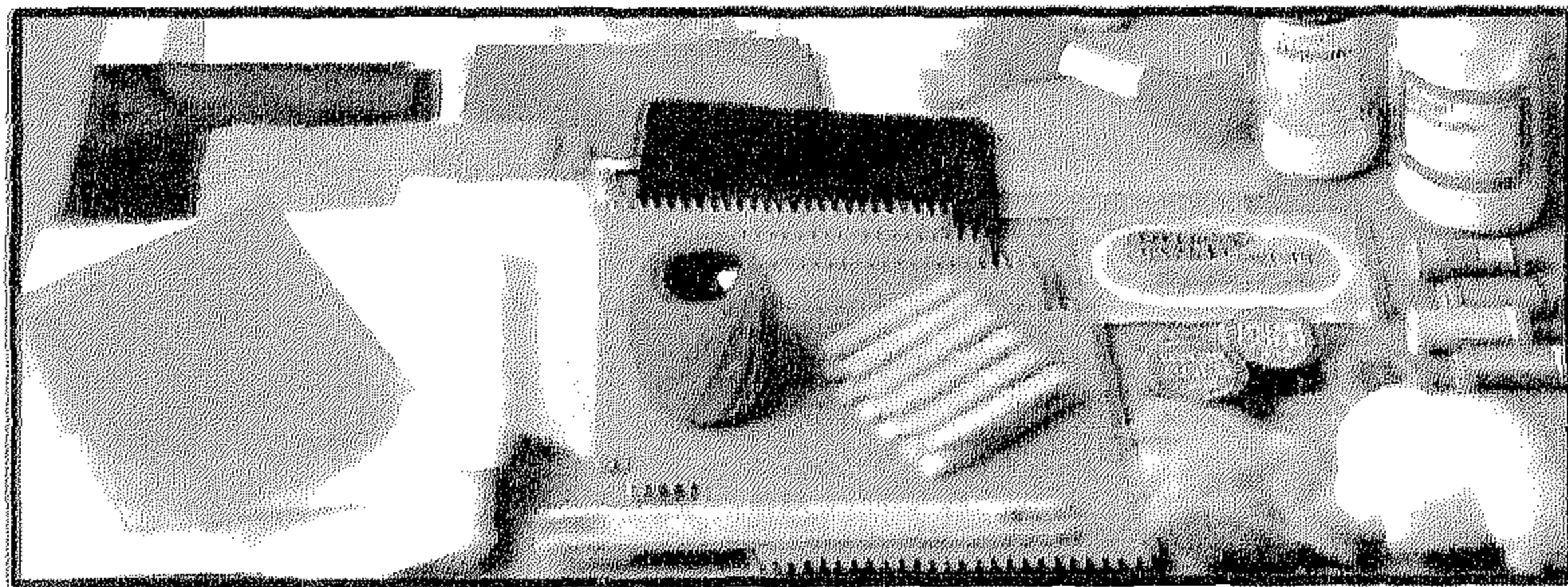
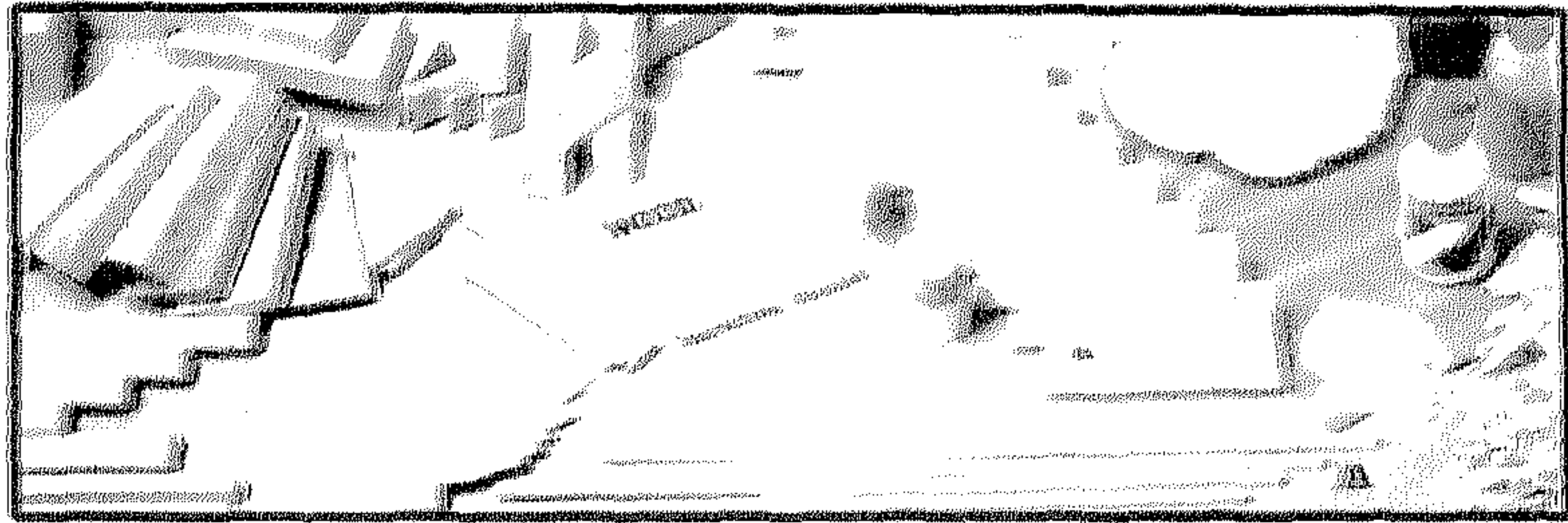
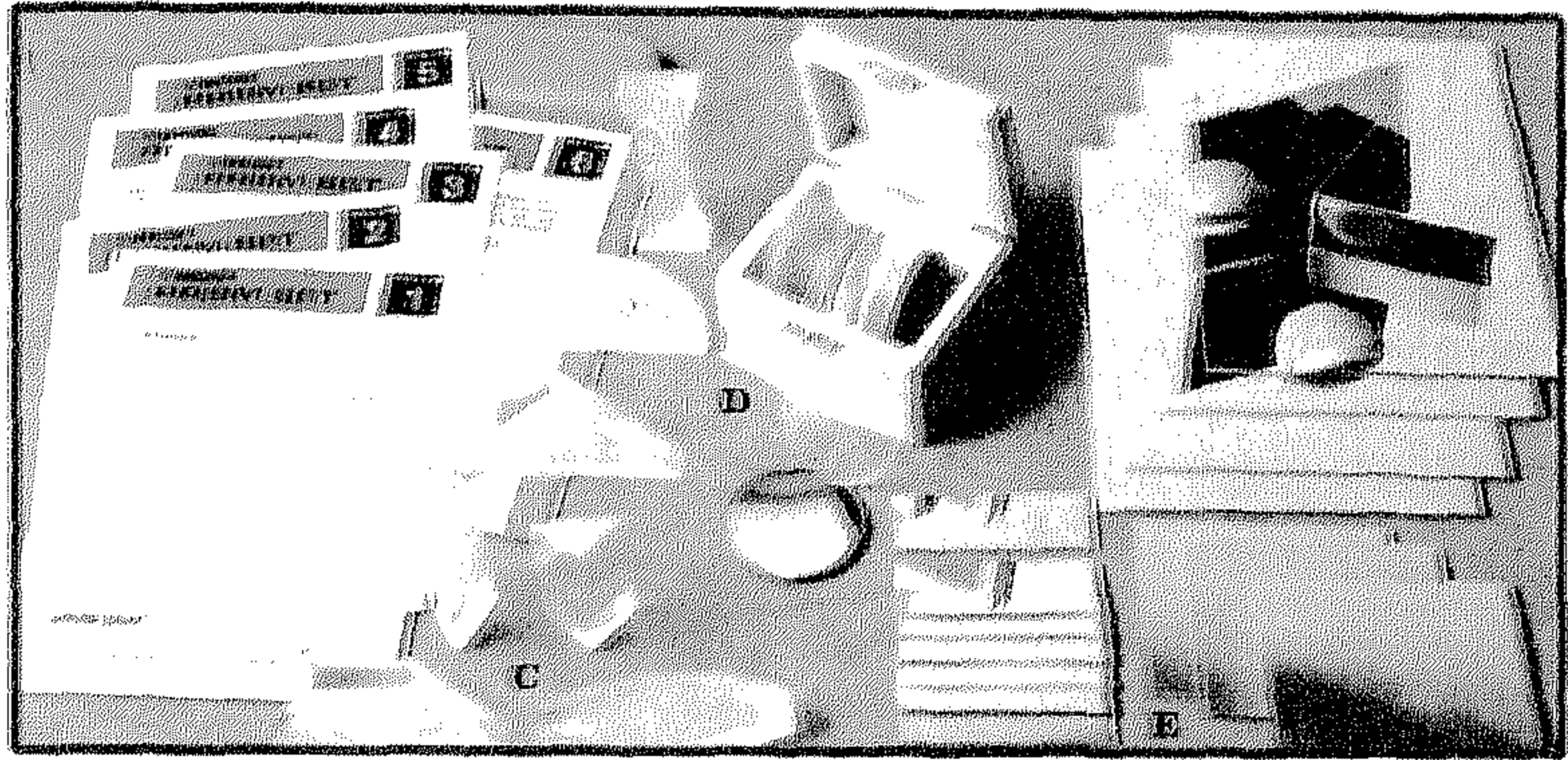
أدوات التعرف على الأصوات المختلفة



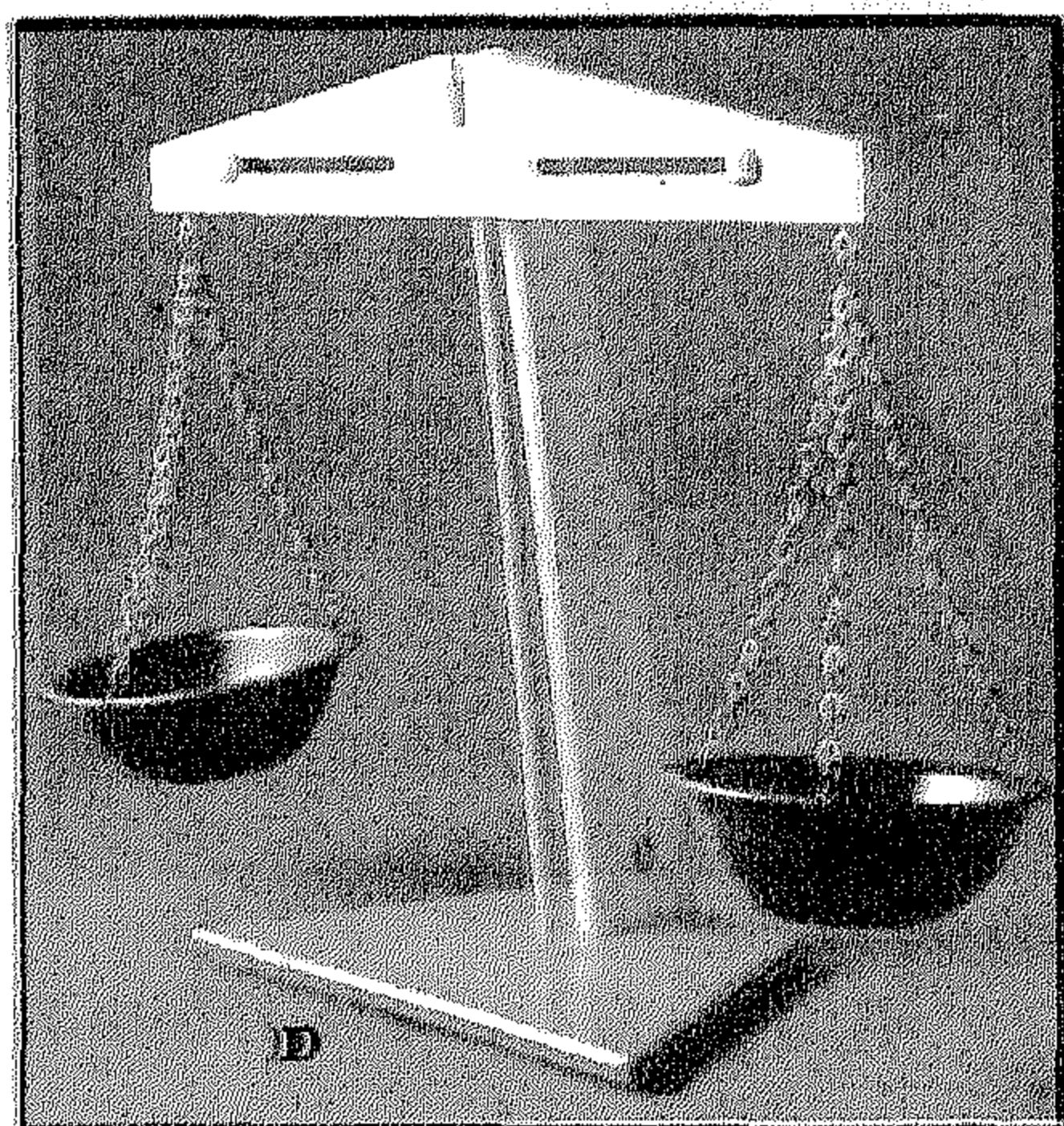
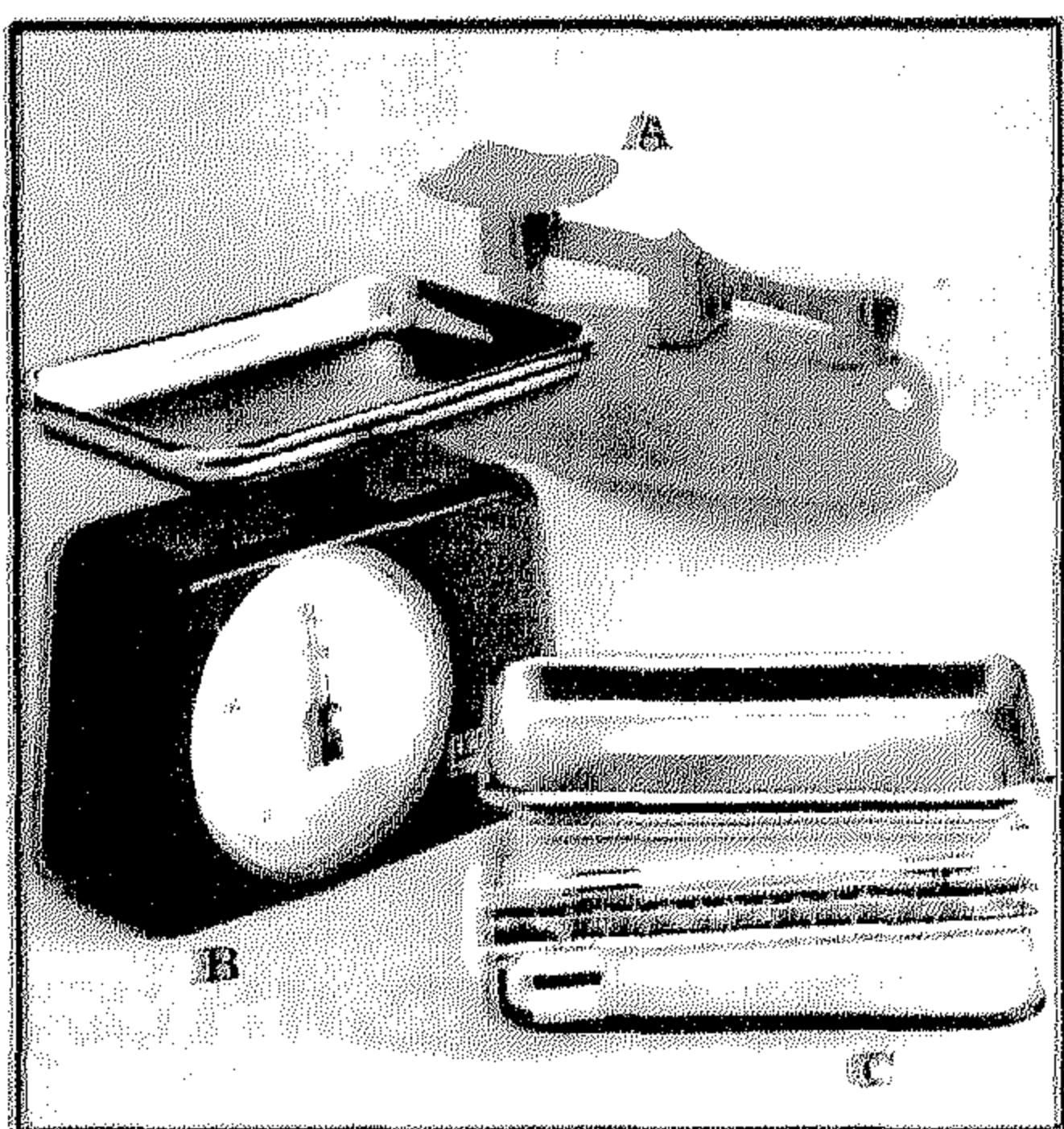
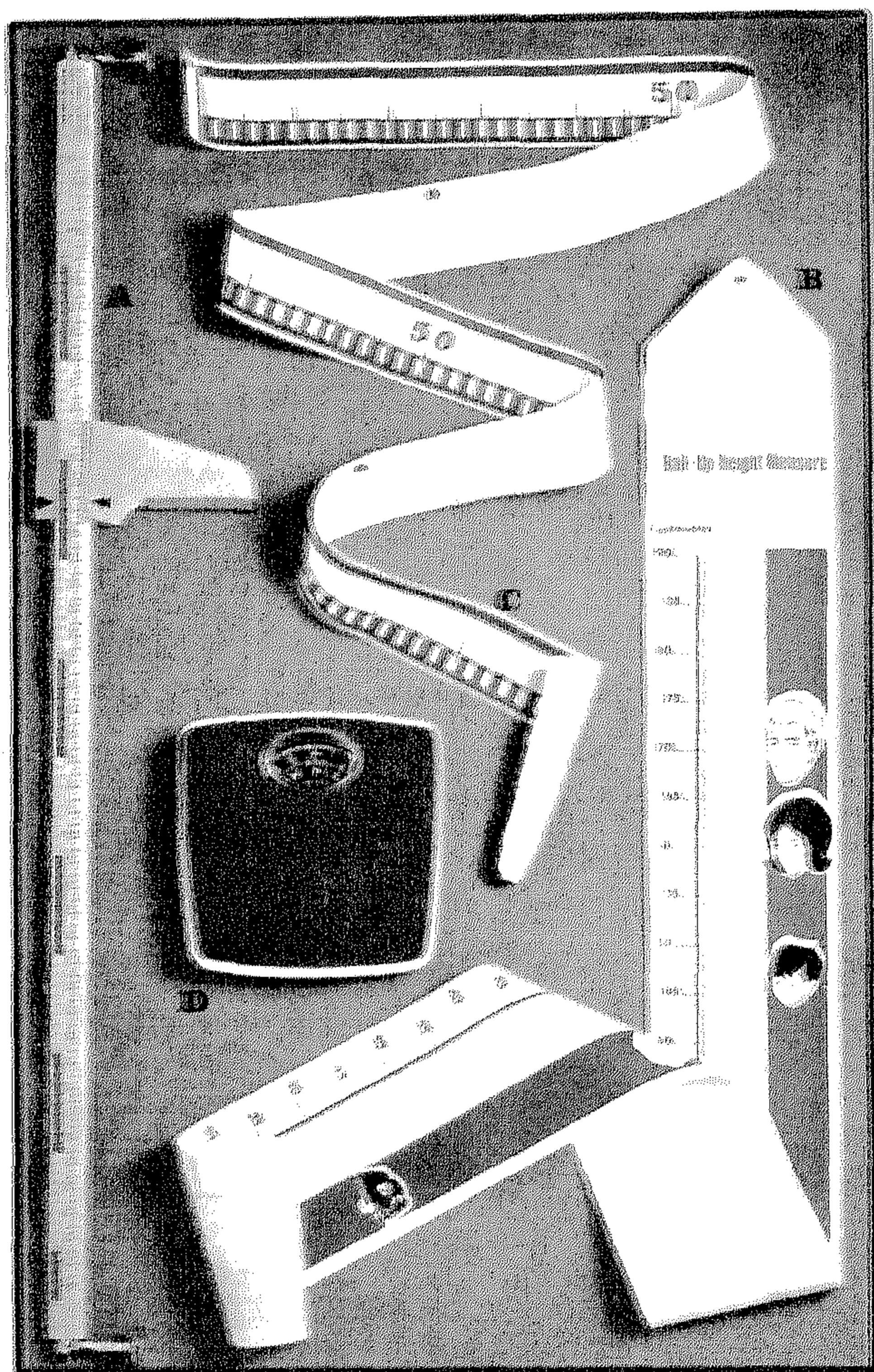
تابع مواد تعرف الأصوات بركن العلوم



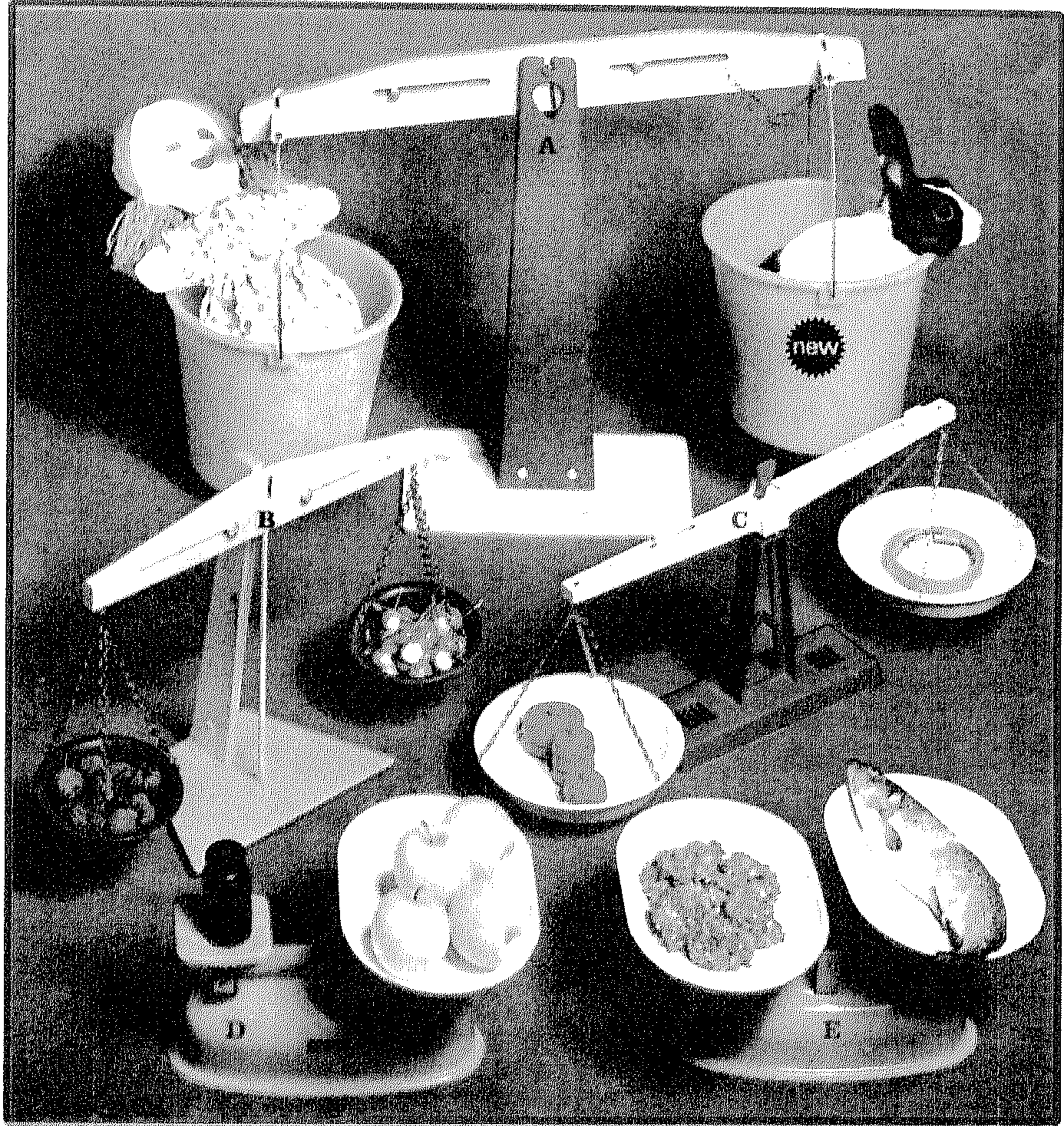
مواد التعرف على خواص المواد المختلفة



التعرف على خصائص المواد وتجريبها



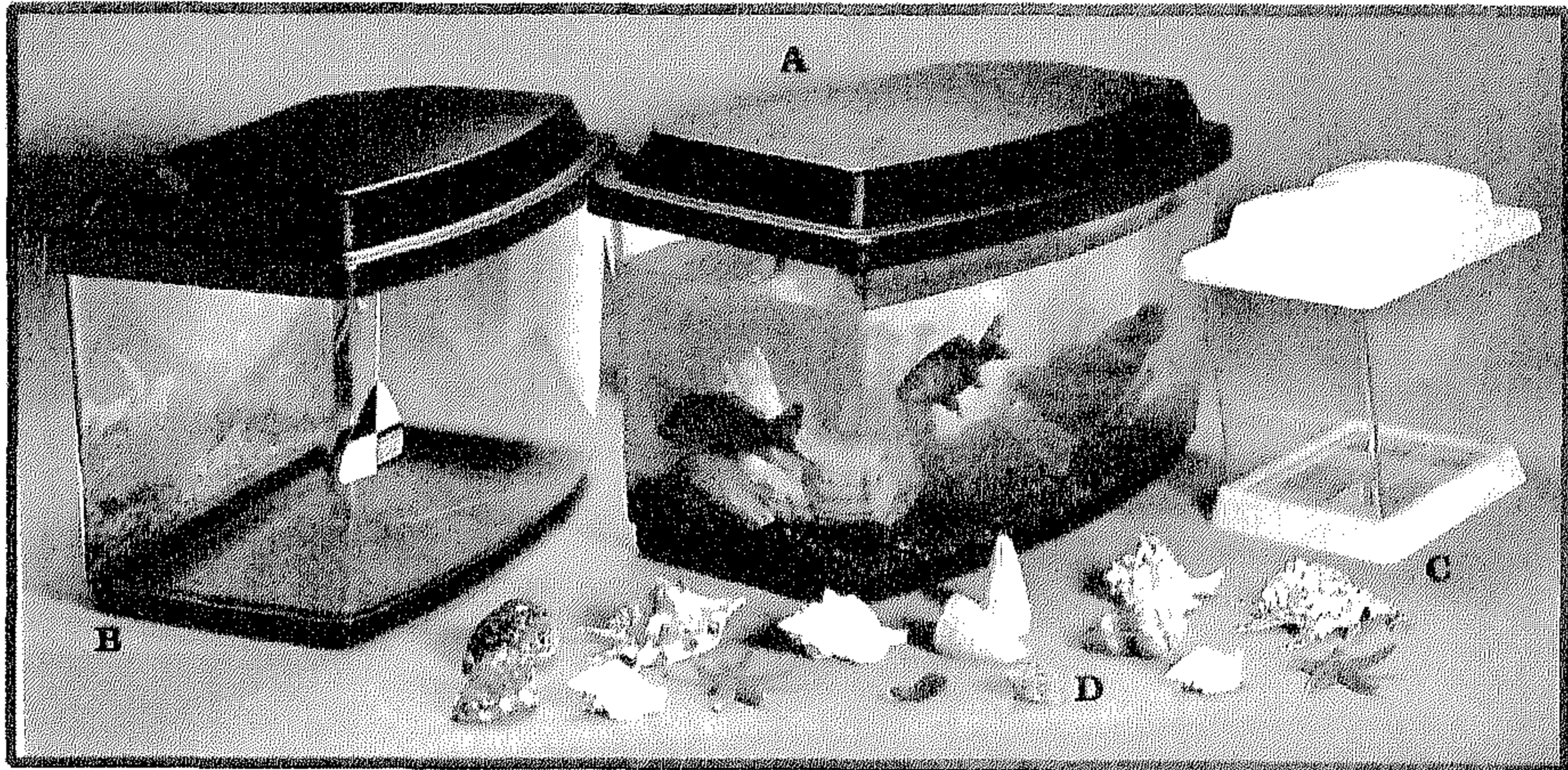
التعرف على المقاييس والموازين واستخدامها



تطبيقات على استخدام الموازين



مواد الإنبات

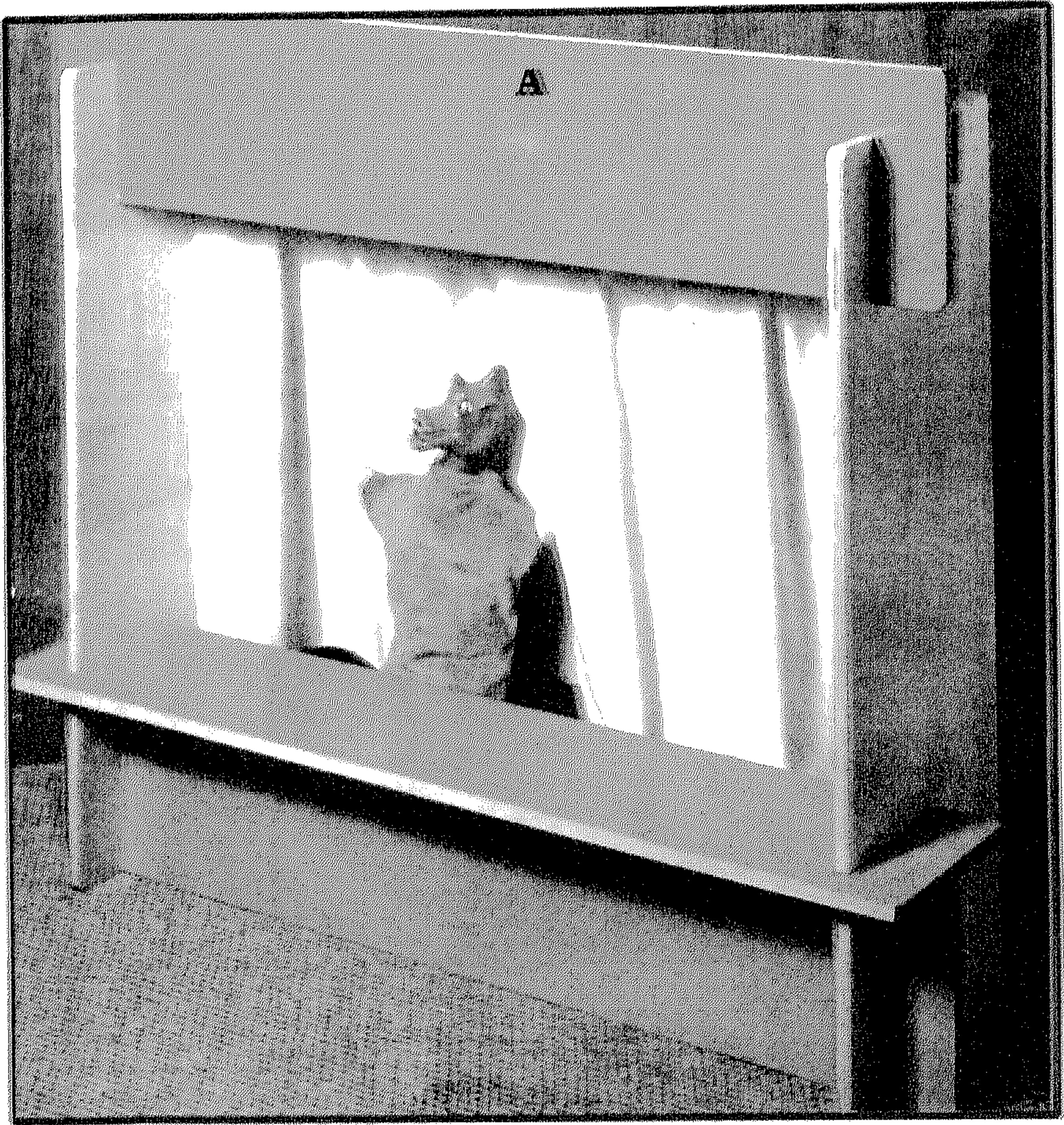


العناية بالكائنات الحية (عمل حوض سمك الزينة)

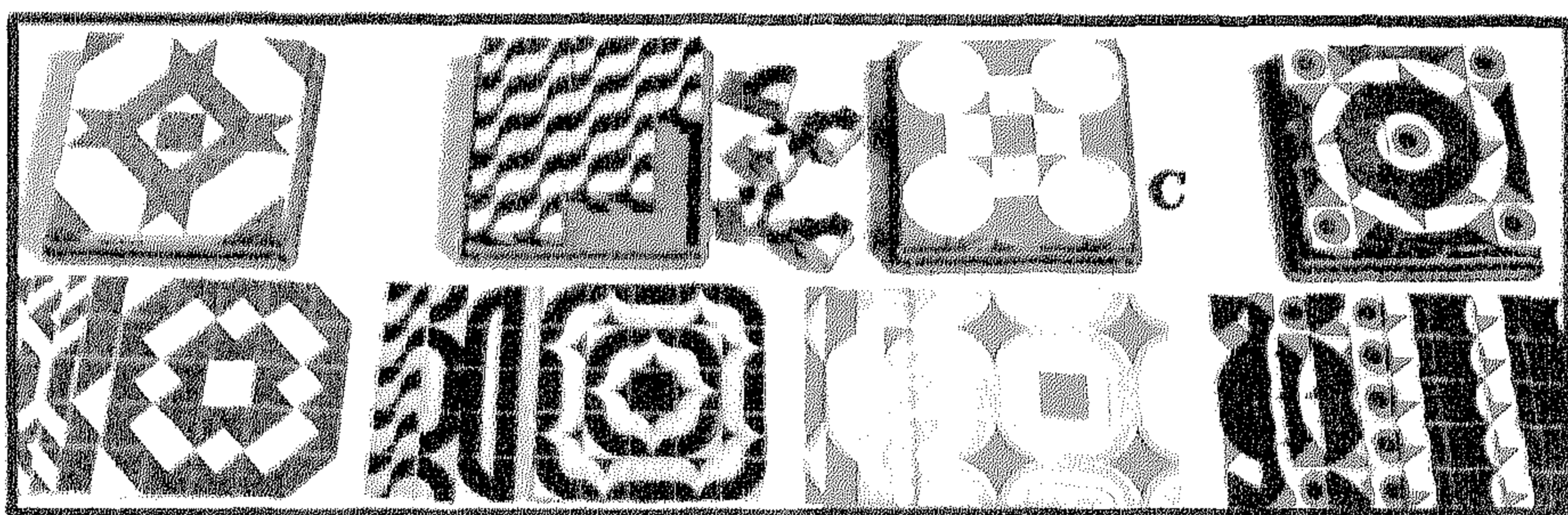
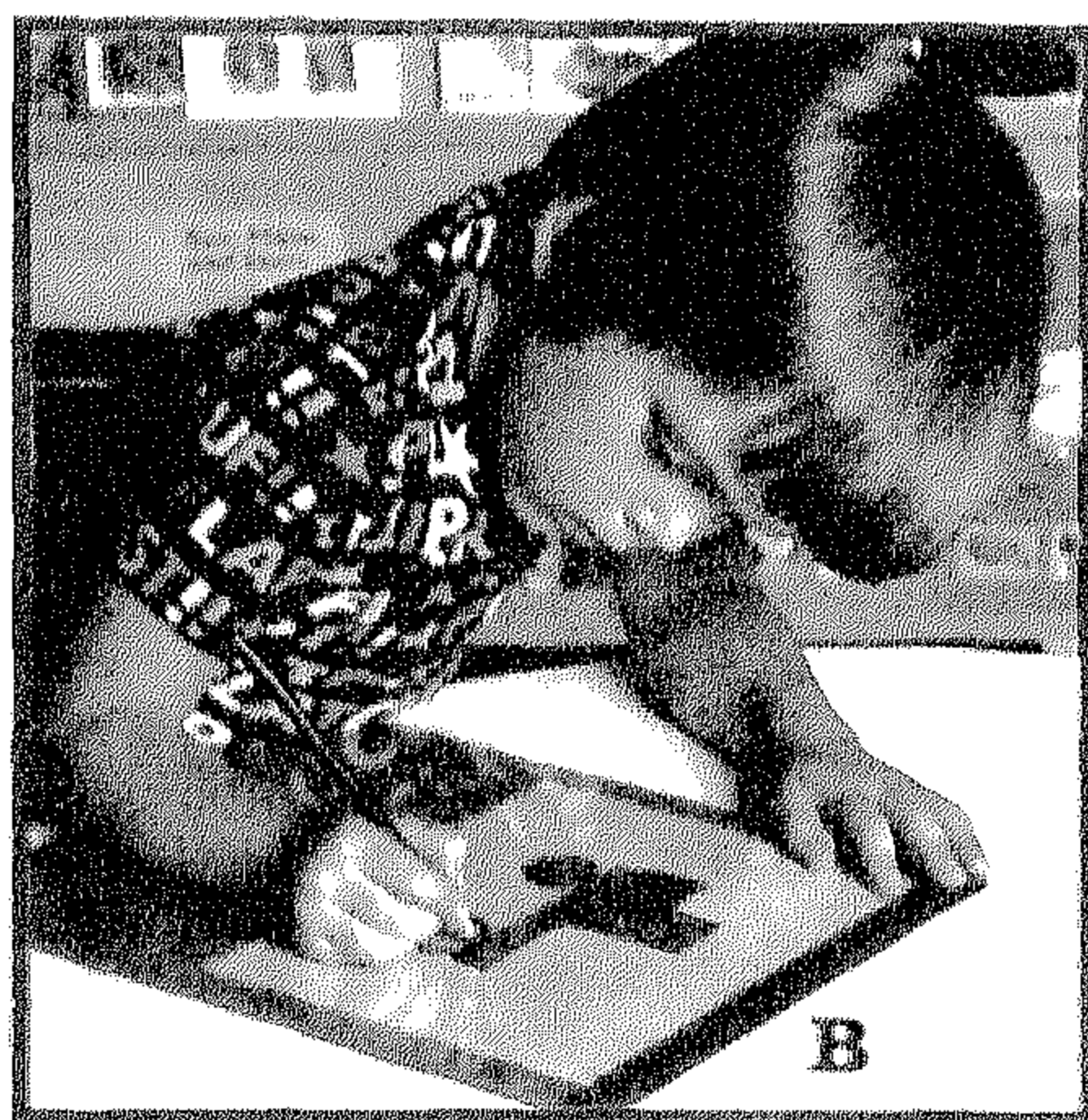
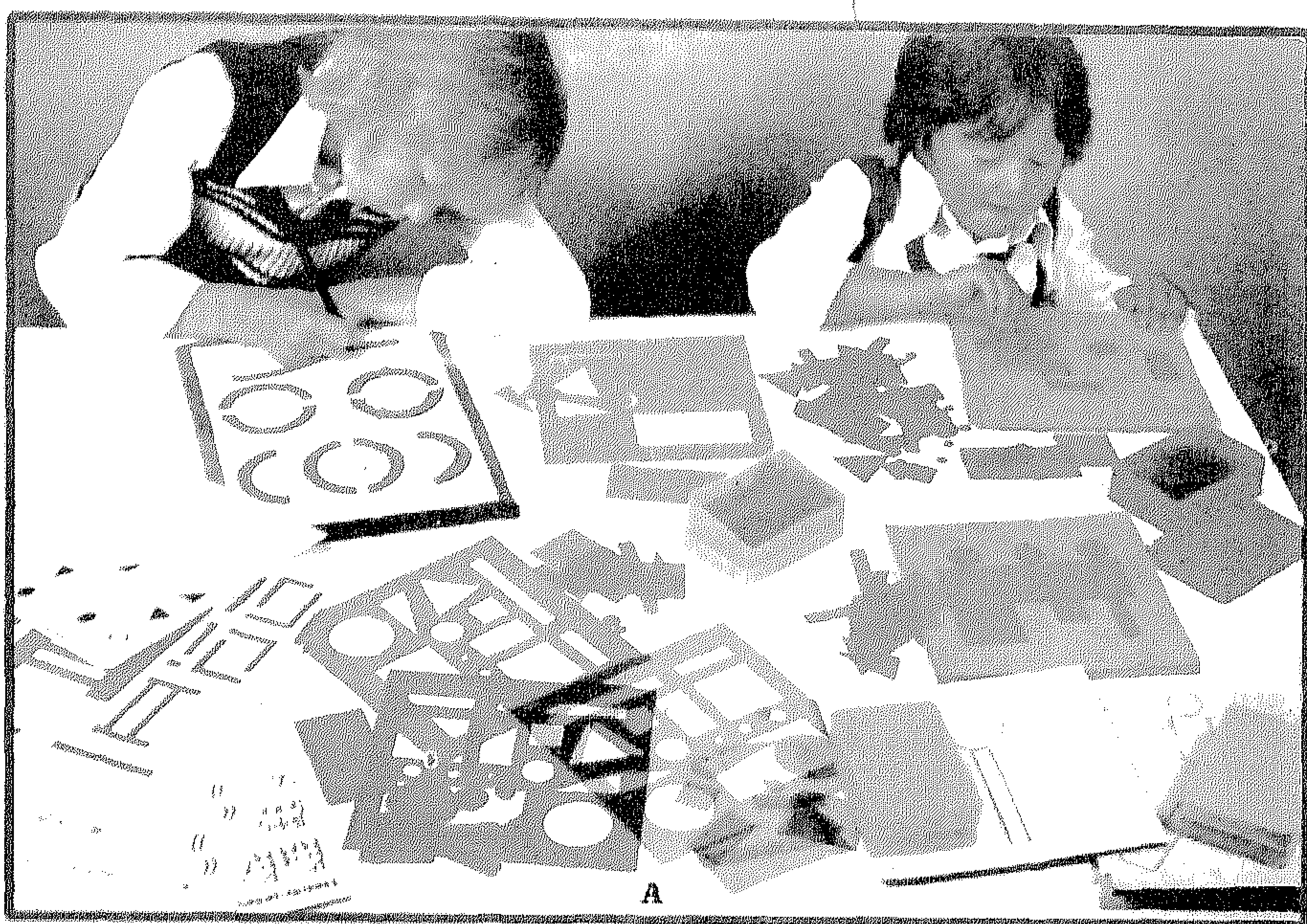
(٤)

مواد وموارد

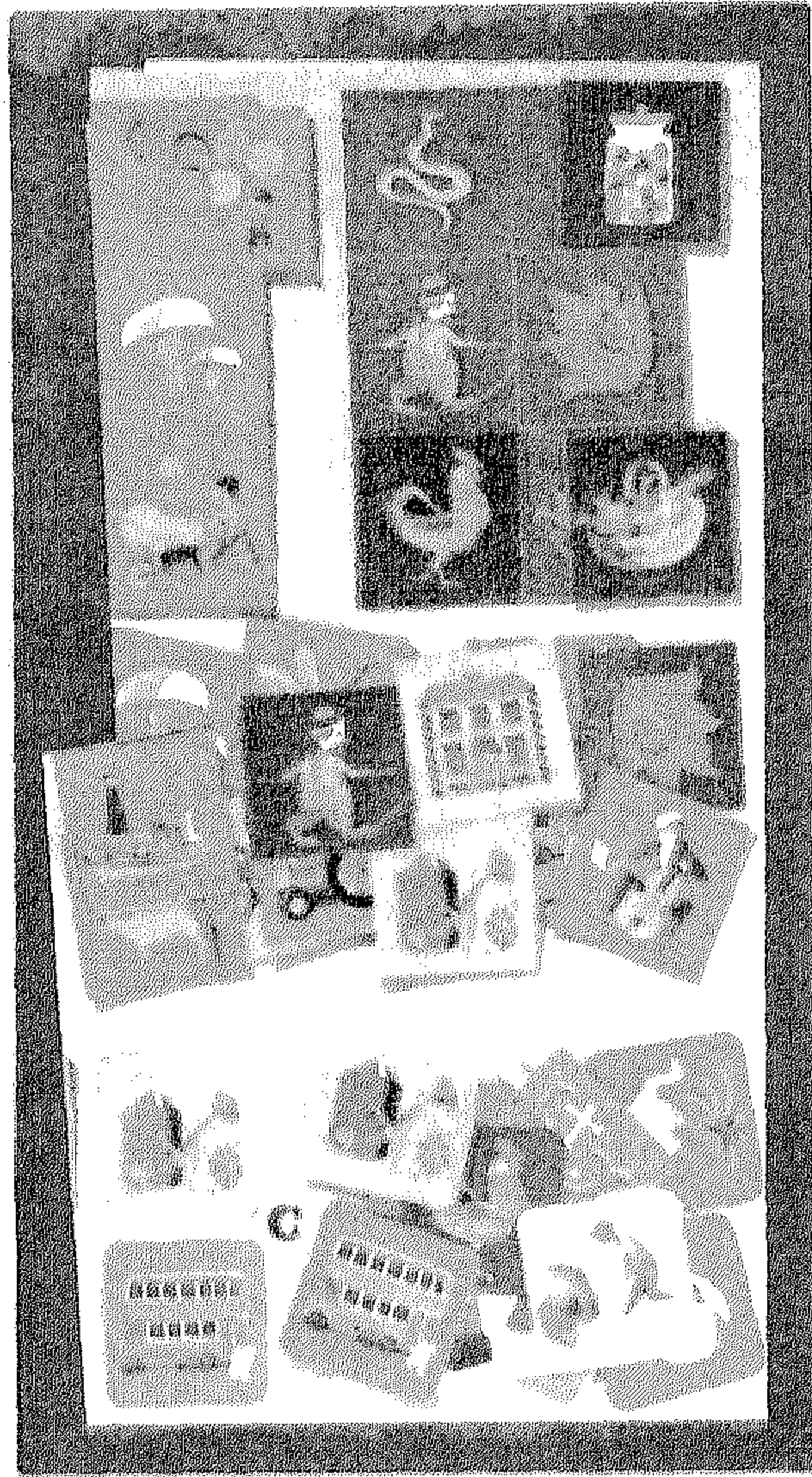
ركن اللغة بالروضة



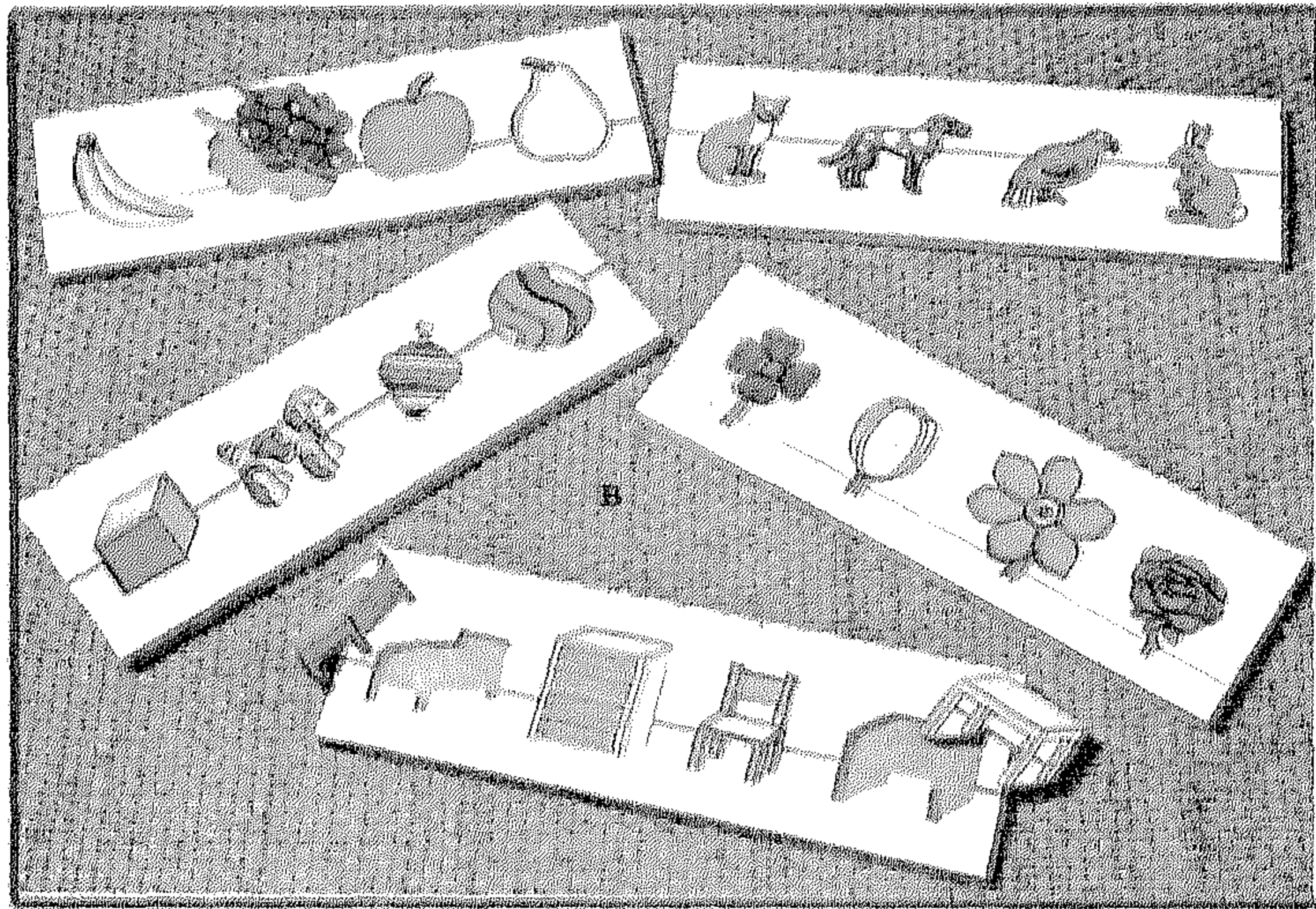
مسرح العرائس



أنشطة التآزر البصري والحركي والإحساس بالأشكال



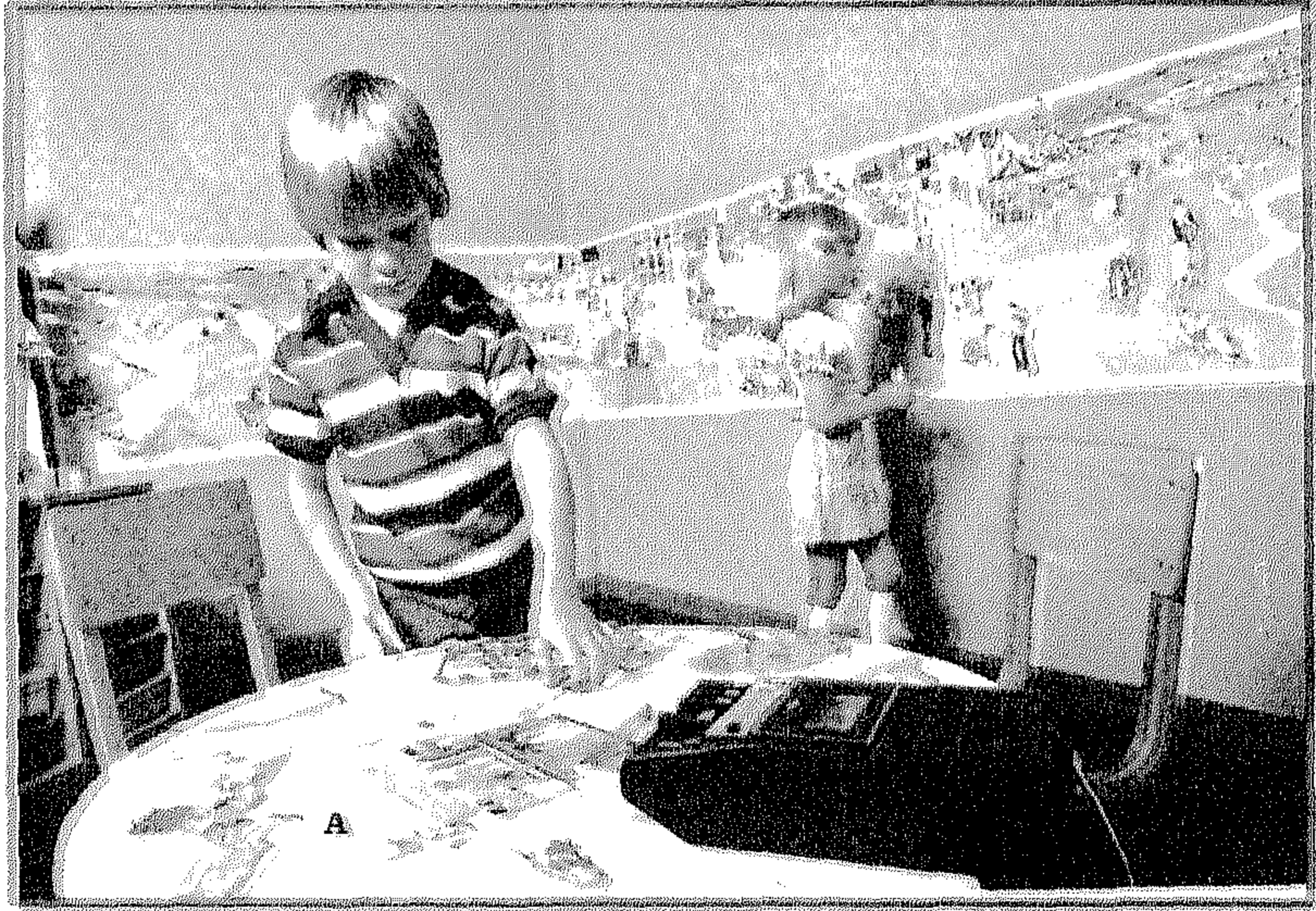
بطاقات مطابقة الصور



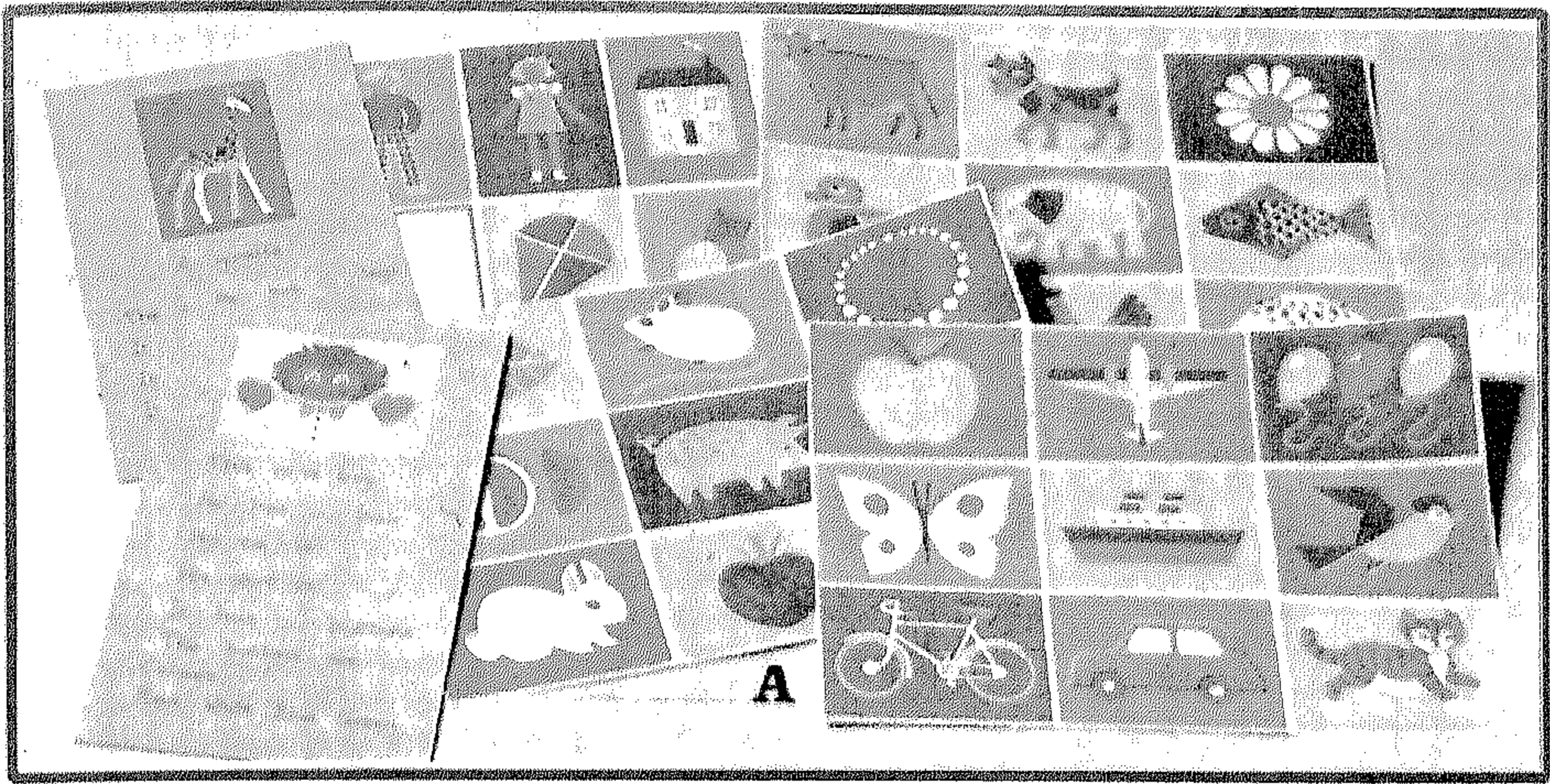
صورة مطابقة الأشكال



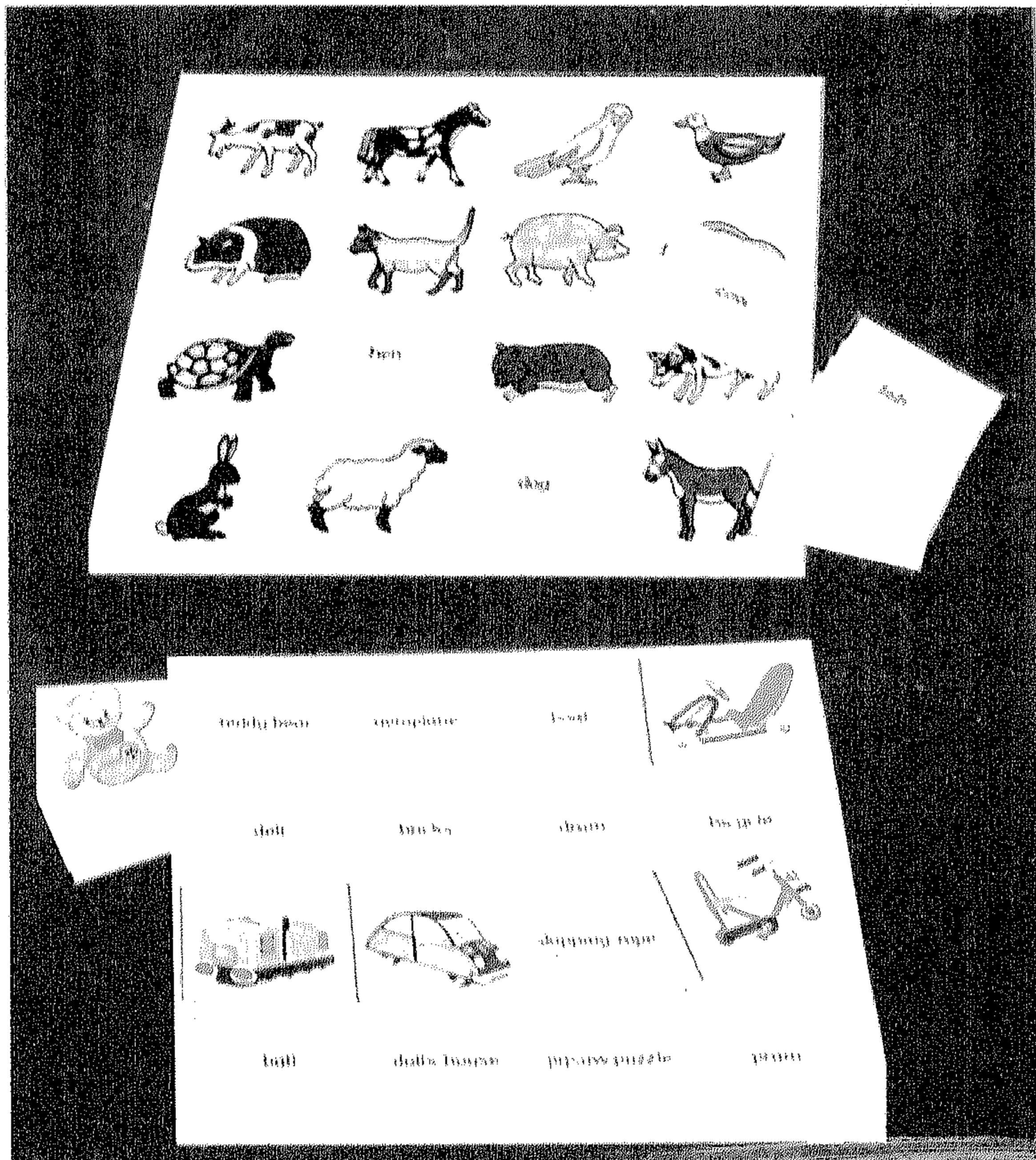
بطاقات لمعرفة الاتجاهات والأشكال والأشياء



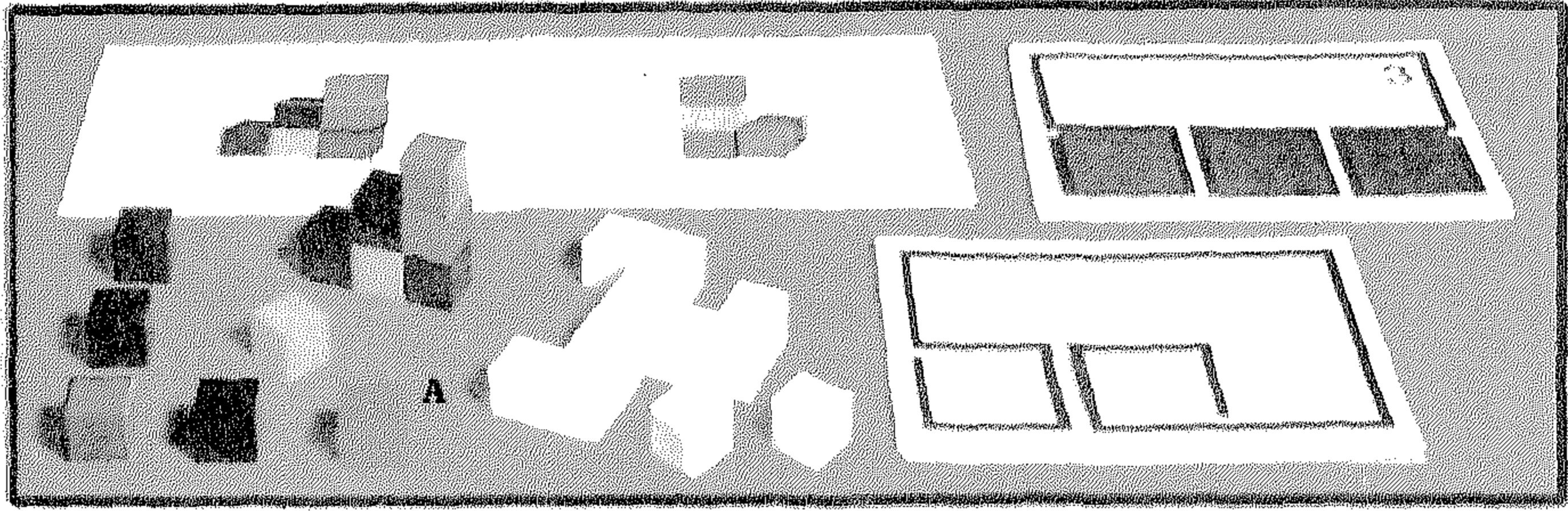
بطاقات ترتيب أحداث قصة



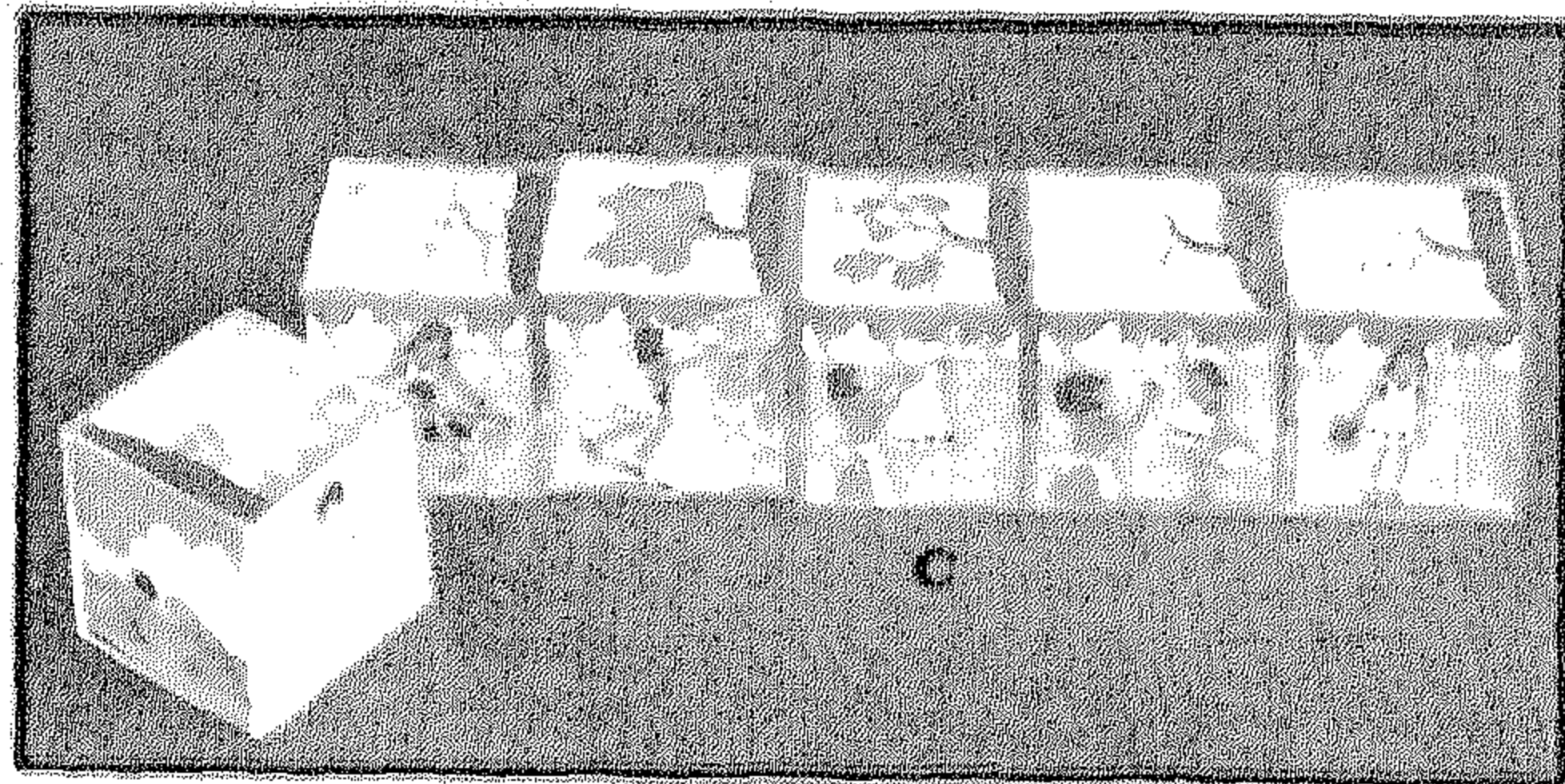
الحديث والتعبير عن الصور



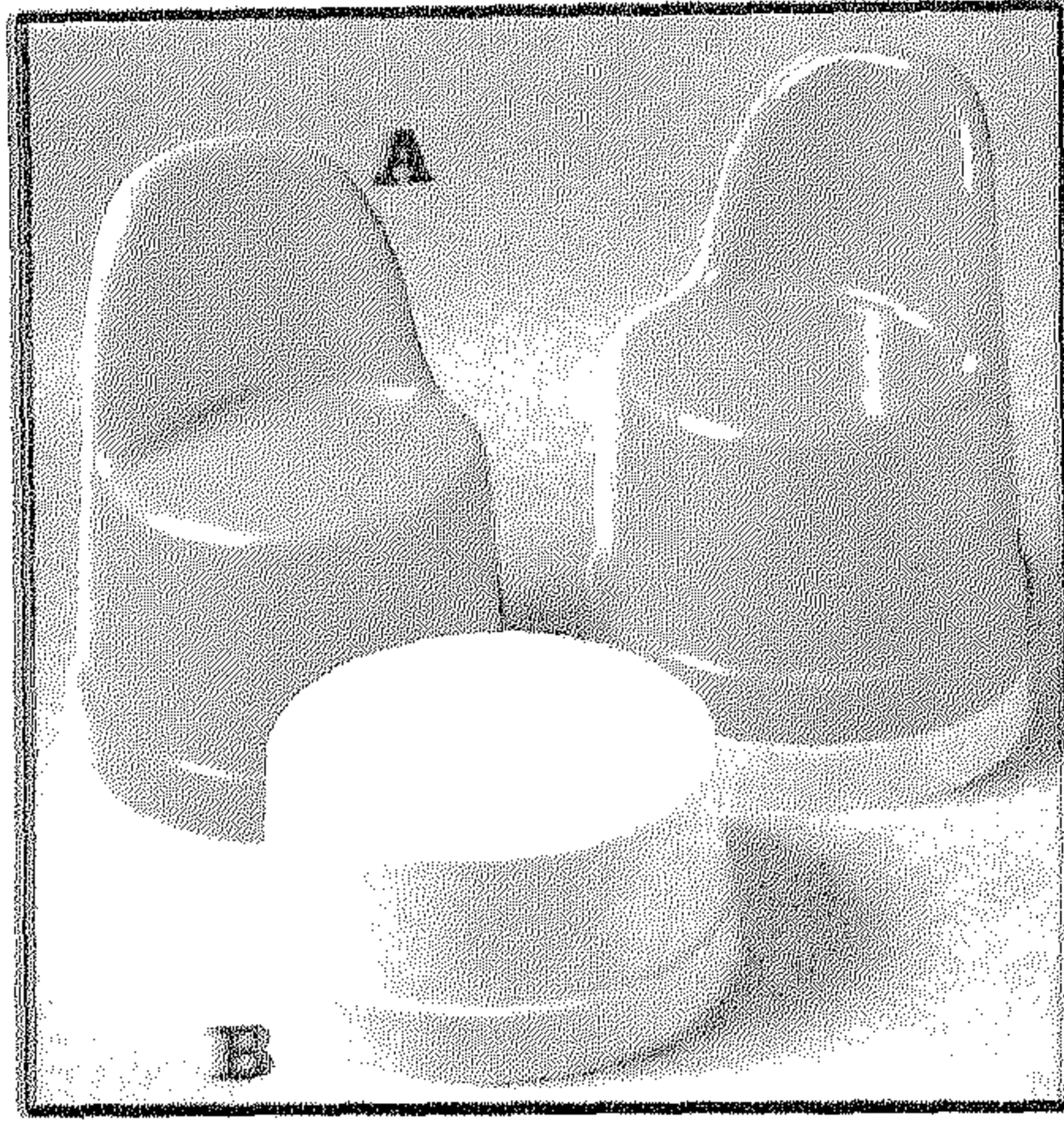
مطابقة الصورة بالاسم المناسب لها



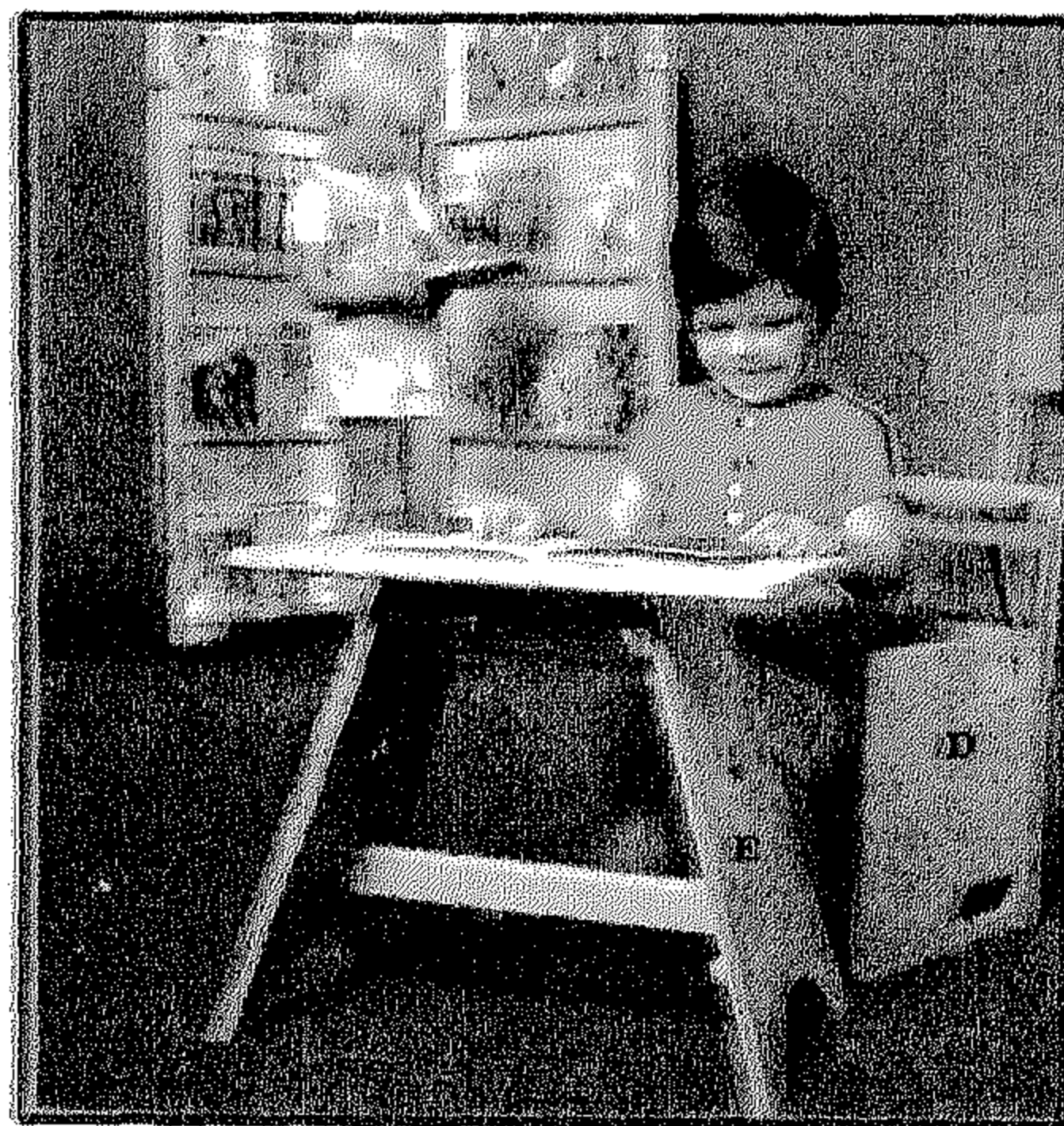
مكعبات لتكوين أشكال



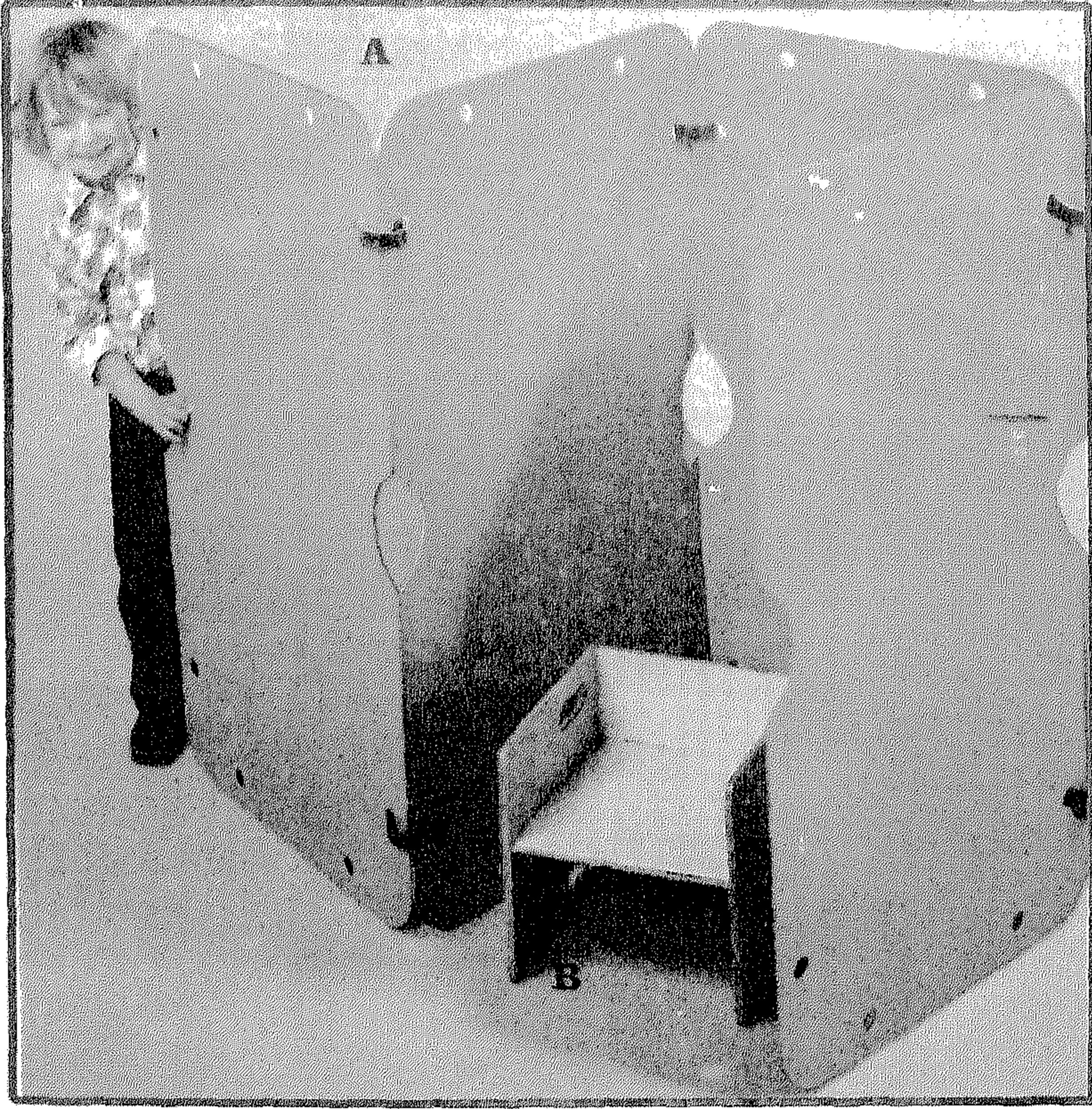
مكعبات ترتيب أحداث متتابعة



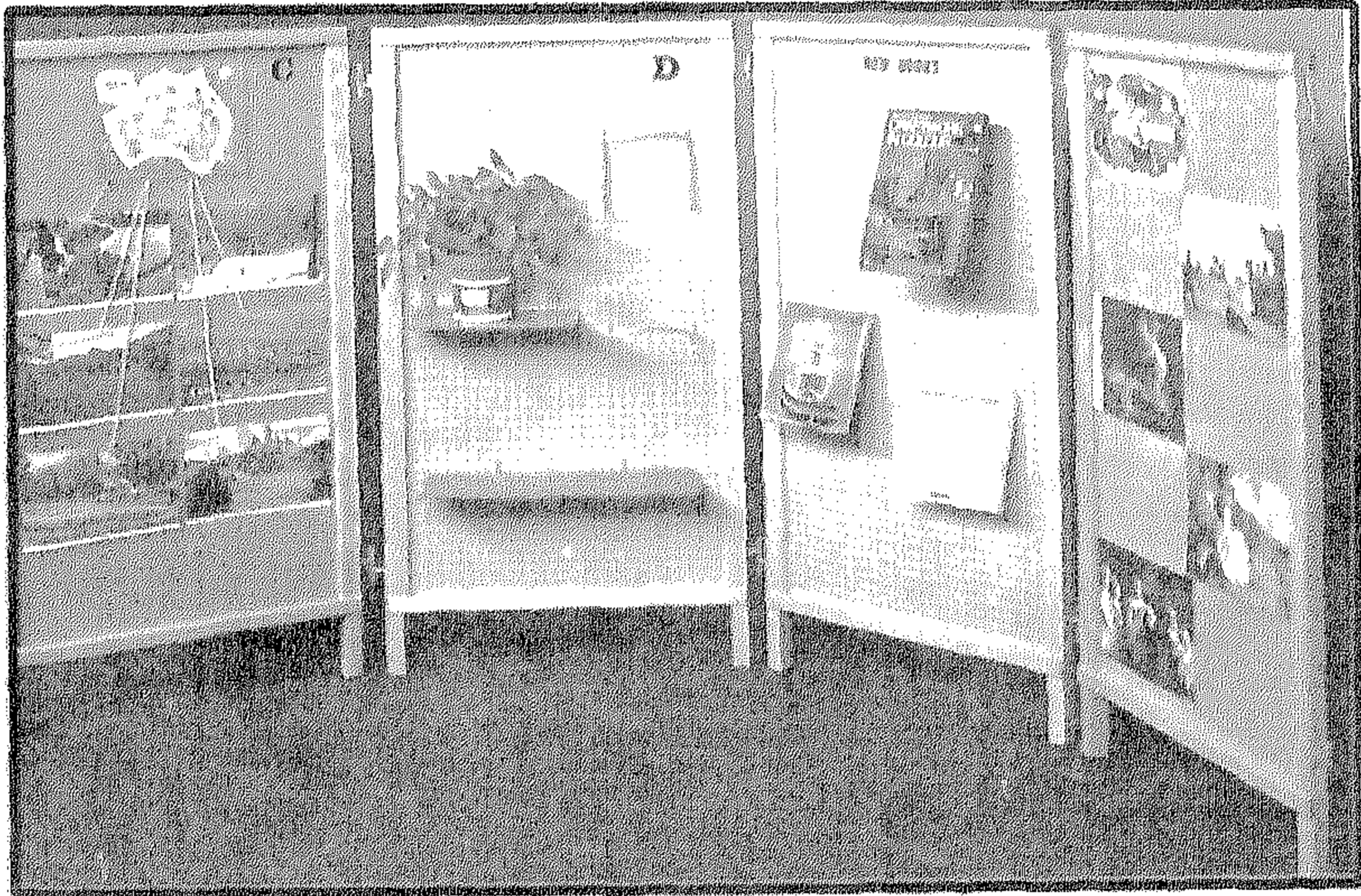
استغلال الأماكن المتاحة للتخطيط والكتابة



إعداد مكان مناسب لتصفح القصص



توظيف أماكن للقراءة



كيفية المحافظة على ركن للمطالعة والتصفح

الأستاذة كريمة أنيس

الرعاية المتكاملة للأطفال

هذا الكتاب

- يهتم بموضوع الرعاية المتكاملة لطفل الروضة اجتماعيًا ومعرفيًا ووجدانيًا وجسميًا وحركيًا .
- يضم هذا الكتاب خلاصة خبرة المؤلفة في بحوث علم نفس الطفل ومجال تعليمه في الروضة في ضوء الملاحظات والإجراءات التطبيقية التي قامت بها في رياض الأطفال .
- يستند الكتاب إلى المفاهيم والأطر الحديثة في مجالات الرعاية والبحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بها .
- يعتبر هذا الكتاب مرجعًا أساسيًا للمتخصصين في الطفولة والباحثين والدارسين والمربين إذ يعرض الأنشطة الحركية والمعرفية والاجتماعية الوجدانية والفنية وأنشطة لعب الأدوار . وكيفية التنسيق بينها وتوفير مواردها ومصادرهما في عملية تعليم طفل الروضة وبصفة خاصة تنظيم الأركان في رياض الأطفال .
- ويركز في الرعاية الاجتماعية على مفاهيم الانتماء والأمن النفسي وضبط الذات وتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال .
- ويعرض الكتاب الأدوات المقننة لإجراء التقييم الأولي للوقوف على مدى تحقيق الرعاية المتكاملة في المنزل والروضة دون الحاجة للتخصص في القياس .

Bibliotheca Alexandrina



0462019

www.alamalkotob.com



I.S.B.N
977-232-371-0